

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

**O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO APERFEIÇOAMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA**

CURITIBA

2013

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

**O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO APERFEIÇOAMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Sandra Regina Kirchner Guimarães

Coorientador: João Manuel dos Santos Rosa

CURITIBA

2013



PARECER

Defesa de Tese de **VIVIANE DO ROCIO BARBOSA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DRª SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Presidenta), DRª MÁRCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA, DRª FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA, DRª VERONICA BRANCO e DRª ADRIANE KNOBLAUCH (Membros Titulares) arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO APERFEIÇOAMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES		APROVADA
DRª MÁRCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA		APROVADA
DRª FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA		APROVADA
DRª VERONICA BRANCO		APROVADA
DRª ADRIANE KNOBLAUCH		APROVADA

Curitiba, 14 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, luz e proteção diária.

Aos meus pais, Vilma e Hamilton, pelo apoio e confiança de sempre. Aos meus irmãos Wellington, Vanéli e Daiane, meu esposo Thiago e sobrinhos João Vitor, Saulo Rafael e Heloisa, pessoas que, através do amor a mim dispensado, me iluminam e me fortalecem dia-a-dia.

À Professora Doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, pela paciência, acolhida, compreensão, aprendizado e atenção cuidadosa.

Ao Professor Doutor João Manuel dos Santos Rosa e sua família, pelo acolhimento, pelos novos aprendizados, parceria e cuidado.

Às Professoras Doutoras Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Fraulein Vidigal de Paula, Verônica Branco, Adriane Knoblauch, por terem aceitado meu convite de maneira tão carinhosa e prestativa.

Às Professoras Doutoras Tânia Stoltz, Maria de Fatima Quintal de Freitas, Helga Loos, Verônica Branco, Araci Asinelli, Maria Augusta Bolsanello, Sonia Haracemiv, ao Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista e muitos outros professores da UFPR, pela atenção sempre dispensada e colaboração nesta etapa da minha vida.

A todos os meus colegas dessa jornada, em especial, Rubia, Andréia, Josafá e, minhas colaboradoras de pesquisa, minhas primas Lohana, Areni, Sabrina e Letícia, pelo apoio e aprendizado.

Aos estudantes e às professoras que colaboraram com esta pesquisa, sem os quais, o estudo não seria viável.

À direção da escola participante, à Secretaria Municipal de Curitiba, em especial ao Departamento de Ensino Fundamental, pela disponibilidade da escola pesquisada, pela acessibilidade a tudo que foi necessário e requisitado, pelo respeito e confiança destinados à pesquisadora.

A todas as professoras do programa, por terem me proporcionado tamanho aprendizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro em meu estágio sanduíche no exterior.

RESUMO

O presente trabalho investiga questões referentes à consciência morfológica e tem como objetivo principal apresentar evidências empíricas que possam indicar o papel que as habilidades morfológicas desempenham sobre o aperfeiçoamento da linguagem escrita. Para cumprir este objetivo foi implementado um programa de intervenção baseado no ensino explícito de regras morfológicas em um grupo de alunos do 4º ano (faixa etária entre 9 e 10 anos) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Curitiba. Participaram da pesquisa 111 (cento e onze) alunos, separados em três grupos experimentais e um grupo de controle. Antes da intervenção os participantes foram submetidos a um pré-teste e após a intervenção a dois pós-testes (imediatos e diferido). Nestes testes foram avaliadas quatro medidas de controle: Vocabulário (subteste do WISC III), Consciência Fonêmica (subtestes do CONFIAS), Consciência Morfológica (derivacional e flexional) e Prova aritmética, sendo avaliadas também quatro variáveis dependentes: três delas relativas ao desempenho na escrita de palavras e pseudopalavras (com diferentes elementos mórficos) e uma tarefa de compreensão leitora (cloze). A intervenção trabalhou com o ensino explícito de regras morfológicas abordando os seguintes elementos mórficos: “-esa” / “-eza” (morfologia derivacional), “-am” / “-ão” (morfologia flexional), “-iu” / “-il” (morfologia flexional e derivacional). Os resultados mostraram que a intervenção teve um efeito específico, ou seja, cada grupo experimental apresentou um aumento de desempenho estatisticamente significativo no que se refere à discriminação dos morfemas a respeito dos quais receberam instruções explícitas na intervenção. Entretanto, duas exceções foram verificadas: a primeira diz respeito ao desempenho do grupo 3 na escrita de palavras com os elementos -iu/-il, o qual não foi superior ao desempenho dos outros grupos; a segunda é relativa ao desempenho do grupo 2 na escrita de pseudopalavras com os elementos -am e -ão, pois os participantes deste grupo não mantiveram decorridos um mês da intervenção (pós-teste diferido) o aumento de desempenho apresentado no primeiro pós-teste (imediatos), desta forma na última avaliação da pesquisa seu desempenho não se mostrou significativamente superior ao dos outros grupos. Em relação à compreensão leitora, não foi verificada qualquer diferença significativa de desempenho entre os participantes, após a intervenção. Os resultados desta pesquisa corroboram os de outros estudos, confirmando que o ensino explícito de regras morfológicas apresenta um efeito positivo no aperfeiçoamento da escrita, sugerindo que este efeito seja duradouro.

Palavras-chave: Consciência Morfológica; Aperfeiçoamento da escrita; Elementos mórficos.

ABSTRACT

The present work examines questions related to the morphological awareness and has the main objective of presenting empirical evidences that might indicate the role of morphological awareness on improving written language. In order to fulfill this objective, an intervention program based on the explicit teaching of morphological rules was implemented in a group of 4th Year elementary school students (aged between 9 and 10 years) from the public school system of Curitiba, Paraná. Participants were 111 students, divided in three experimental groups and a control group. Participants were subjected to a pre-test before the intervention and two post-tests after the intervention (immediate and delayed). Four control measures were evaluated in these tests: Vocabulary (WISC-III subtest), Phonemic Awareness (CONFIAS subtests), Morphological Awareness (derivational and flectional) and Arithmetic Test, while four dependent variables were also evaluated: three of them related to the performance in writing words and pseudowords (with diverse morphic elements) and a task of reading comprehension (cloze). The intervention was focused on the explicit teaching of morphological rules, including the following morphic elements: “-esa” / “-eza” (derivational morphology), “-am” / “-ão” (flectional morphology), “-iu” / “-il” (derivational and flectional morphology). The results revealed that the intervention had a specific effect, and each experimental group showed a statistically significant increase in the performance on the discrimination of the morphemes to which specific instruction was given during the intervention. However, two exceptions were verified: the first relates to the performance of group 3 in the writing of words with the elements -iu/-il, which was not higher than the performance of the other groups; the second is related to the writing of pseudowords with the elements -am and -ão, since one month after the intervention (delayed post-test) participants of this group did not maintain the performance increase shown in the first post-test (immediate), and thus in the last evaluation their performance was not significantly higher than the other groups. In regard to reading comprehension, there was not any significant difference among participants after the intervention. These results corroborate those of other studies, confirming that the explicit teaching of morphological rules has a positive effect on the improvement of writing, suggesting that this is a long-lasting effect.

Keywords: morphological awareness; writing improvement; morphic elements.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CONVERSÃO GRAFO-FONOLÓGICA DURANTE O ESTÁGIO ALFABÉTICO DO DESENVOLVIMENTO	19
FIGURA 2: MODELO DE ELLIS	22
FIGURA 3: ESQUEMA DE PROCESSAMENTO DISTRIBUÍDO-PARALELO (PDP) DA LEITURA	24
FIGURA 4: PROCESSAMENTO DA PALAVRA "CAT" (GATO)	25
FIGURA 5: POSSIBILIDADES DE MODELOS RR	32
FIGURA 6: DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO	35
FIGURA 7 APRENDIZAGENS IMPLÍCITA E EXPLÍCITA DA LEITURA	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Fidedignidade e Simetria nas Provas de Consciência Morfológica	146
Quadro 2: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -esa/-eza	154
Quadro 3 Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-esa/-eza) e Grupo Controle (todos os demais)	155
Quadro 4: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa/-eza – Pós-teste imediato	156
Quadro 5: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa/-eza – Pós-teste diferido	158
Quadro 6: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -am/-ão	160
Quadro 7: Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-am/-ão) e Grupo Controle (todos os demais)	161
Quadro 8: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão – Pós-teste imediato.....	162
Quadro 9: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão – Pós-teste diferido.....	163
Quadro 10: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -iu/-il	165
Quadro 11: Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-iu/-il) e Grupo Controle (todos os demais)	166
Quadro 12: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras (-iu/-il) - Pós-teste imediato	168
Quadro 13: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras (-iu/-il) - Pós-teste diferido.....	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento lexical	143
Gráfico 2: Consciência fonêmica	144
Gráfico 3: Médias de acertos na Prova de Analogias Gramaticais	148
Gráfico 4: Médias de acertos na Prova de Derivação e Decomposição em Contexto	149
Gráfico 5: Médias de acertos na Prova de Flexão em Contexto	150
Gráfico 6: Prova de Aritmética	152
Gráfico 7: Teste Cloze	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	16
2.1 A AQUISIÇÃO INICIAL E O APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA	16
2.1.1 Modelos de aprendizagem da escrita pautados em etapas	17
2.1.2 Modelos que tratam do reconhecimento de palavras na leitura experiente	21
2.1.3 O desenvolvimento da escrita no contexto da redescrição representacional	27
2.1.4 Aprendizagem implícita (epi) e explícita (meta)	37
2.2 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS	40
2.2.1 Consciência fonológica	41
2.2.2 Consciência lexical e semântica	43
2.2.3 Consciência sintática	44
2.2.4 Consciência pragmática	45
2.2.5 Consciência morfológica	46
2.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	48
2.3.1 Morfemas lexicais e gramaticais	51
2.3.2 Morfologia flexional	56
2.3.3 Morfologia derivacional: processos de formação de palavras	58
2.4 CAMPO TEÓRICO NA ÁREA DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	64
2.4.1 Breve panorama de estudos estrangeiros	65
2.4.2 Breve panorama de estudos brasileiros	81
3 MÉTODO	86
3.1 PARTICIPANTES	87
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	91

5.3.1 Pré-teste	91
5.3.2 Intervenção	101
5.3.3 Pós-teste imediato e diferido	140
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	141
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
4.1 MEDIDAS DE CONTROLE	142
4.1.1 Conhecimento lexical	142
4.1.2 Consciência fonêmica	144
4.1.3 Consciência morfológica	145
4.1.4 Conhecimento aritmético	151
4.2 DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS TAREFAS RELATIVAS ÀS VARIÁVEIS DEPENDENTES	153
4.2.1 Discriminação escrita de palavras com os morfemas "-esa" e "-eza"	153
4.2.2 Discriminação escrita de palavras com os morfemas "-am" e "-ão"	159
4.2.3 Discriminação escrita de palavras com os morfemas "-iu" e "-il"	165
4.2.4 Compreensão leitora	174
5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
5.1 Considerações finais	179
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	191
APÊNDICE 1 - PROVA DE ESCRITA	191
APÊNDICE 2 - CLOZE “O último dragão”	196

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende abordar questões referentes às habilidades metalinguísticas e tem como principal objetivo buscar evidências empíricas que possam indicar o papel que a consciência morfológica desempenha sobre o aperfeiçoamento da linguagem escrita, a partir de um programa de intervenção baseado no ensino explícito de regras morfológicas em um grupo de crianças do 4º ano (faixa etária entre 9 e 10 anos) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Curitiba.

Espera-se que este estudo possa fornecer subsídios teóricos e práticos passíveis de uso na ação do professor alfabetizador atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para justificar esta pesquisa, buscou-se revisar o campo teórico atual e a análise deste material demonstrou que as investigações sobre habilidades metalinguísticas vêm aumentando significativamente e “nos últimos 30 anos houve enorme avanço nos conhecimentos a respeito das relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita, com estudos feitos em diferentes línguas” (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 69).

De modo a situar melhor o termo “metalinguístico”, cabe ressaltar que o enfoque desta pesquisa pautar-se-á em Gombert (1992), ou seja, para ele esta palavra remete-se a “adoção de uma atitude reflexiva e manipulativa sobre os objetos da linguagem” (Gombert, 1992, p. 11, tradução nossa). De acordo com Gombert (2003), precocemente a criança começa a manipular a linguagem sob a forma de compreensão e produção, porém de forma não conscientemente controlada, e a esta ação ele dá o nome de comportamentos epilinguísticos.

Como explicam Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68):

As atividades metalinguísticas são efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole, por exemplo, corrigir a sintaxe de uma frase ou texto. A instalação das habilidades metalinguísticas depende de uma intervenção, normalmente de natureza escolar. Ler é uma atividade linguística formal e sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

Deste modo, a importância da ação docente intencional em relação ao desenvolvimento de tais habilidades, e principalmente em relação à consciência morfológica, é premissa deste trabalho. Segundo Rosa (2003, p. 23) a consciência morfológica diz respeito a:

[...] capacidade metalinguística que pode ser conceitualizada em dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros.

Assim, justifica-se a relevância deste estudo, visto que ainda são poucas (especialmente no Brasil) as pesquisas sobre a consciência morfológica. Destaca-se também que, devido à complexidade desta habilidade, são extremamente importantes estudos de intervenção que possam verificar como o ensino de tal habilidade pode contribuir para que os alunos utilizem de forma intencional e deliberada os conhecimentos morfológicos e/ou morfossintáticos como mais uma estratégia na leitura e na escrita (GUIMARÃES; PAULA, 2010). Além disso, segundo Mota (2009a, p. 50) “os estudos sobre consciência morfológica têm apresentado mais questões do que respostas, tornando esse um campo fértil para investigação”.

Hagen, Miranda e Mota (2010, p. 139) fizeram uma revisão na produção científica nacional e internacional indexada no Scielo, Psycinfo e no periódico Capes (Web of science, Psycinfo e Eric), entre 1999 e 2009, de modo a demonstrar um panorama da produção científica sobre a relação entre consciência morfológica e alfabetização. As autoras selecionaram setenta e seis artigos, a partir da análise dos temas, apresentados nos resumos, palavras-chaves e descritores do artigo. Desta amostra, foram excluídos três artigos de revisão da literatura encontrados na base de dados nacionais, os quais tratavam da consciência sintática sem que houvesse ênfase em aspectos morfossintáticos ou da morfologia derivacional. Além disso, outros vinte e quatro artigos de amostras bilíngues também não serviram para essa análise, pois tratavam de assuntos não diretamente ligados ao tema.

Os resultados desta investigação sugeriram a necessidade de mais estudos que abordem o português, visto que “a frequência de artigos encontrados em nossa língua é consideravelmente menor que o número de publicações realizadas em língua inglesa” (HAGEN; MIRANDA; MOTA, 2010, p. 145). Desta forma, desvelar como as habilidades morfológicas contribuem para o desempenho em escrita poderá subsidiar novas práticas pedagógicas educacionais, que permitam a instalação desses conhecimentos e sua utilização, de forma intencional e deliberada, como estratégia de leitura e de escrita.

Percebe-se que os grupos de pesquisa na área caminham em busca de novas possibilidades de avanço na aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita, de modo a propiciar aos atores principais do processo de ensino – professores – a possibilidade de vivenciar novas práticas que favoreçam ganhos reais aos que são os protagonistas no que tange à aprendizagem – os estudantes.

No Brasil, alguns pesquisadores têm investigado vários aspectos referentes à relação entre consciência morfológica e/ou morfossintática¹ e a linguagem escrita (MOTA; DIAS; MANSUR-LISBOA; PAIVA; SILVA; BESSE, 2011; MOTA; LISBOA; DIAS; GONTIJO; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA; SANTOS, 2009; MOTA; MOTA; COTTA; LIMA; CALZAVARA; CUNHA; BANHATO, 2009; MOTA; ANNIBAL; LIMA, 2008; MOTA; GONTIJO; MANSUR-LISBOA; LISBOA; SILVA; DIAS; PAIVA; KAMISAKI, 2008; MOTA; SANTOS; DIAS; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA, 2008; MOTA; LISBOA; DIAS; GONTIJO; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA, 2007; MOTA; SILVA, 2007; MOTA; XAVIER; ALMEIDA; GAMON; SOUZA; FERREIRA; HONORATO; ALMEIDA; SILVA, 2012; MOTA, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009b, 2012a, 2012b; GUIMARÃES, 2008, 2010; CORREA, 2009; PAULA, 2007). Todo o esforço despendido nesses estudos tem evidenciado a necessidade da ampliação do número de estudos longitudinais e de intervenção sobre o desenvolvimento da consciência morfológica ou morfossintática, que tragam novas evidências sobre o efeito de ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de tal habilidade sobre a capacidade de escrita.

¹ Segundo Correa (2009, p. 71), consciência morfossintática é “um constructo multidimensional” e pode referir-se à “capacidade de reflexão e manipulação intencional dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e de sua aplicação”.

A partir dessas primeiras reflexões reafirma-se a importância de melhor compreender aspectos que contribuem para o processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita, pois há muito a se descobrir sobre essa atividade humana e o presente estudo se coloca como mais uma possibilidade investigativa em prol de indicadores científicos que possam levar a novas reflexões e ações pedagógicas direcionadas ao processo de alfabetização, principalmente no que concerne à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, os indicadores curriculares nacionais têm ponderado a importância de se ensinar regras ortográficas no processo de alfabetização. No entanto, a discussão sobre qual é o papel da ortografia, a ser considerado durante esse processo, tem gerado muita polêmica no interior das escolas (BRASIL, 2008). Nesse sentido, é relevante refletir sobre a contribuição do conhecimento morfológico na superação de algumas dificuldades ortográficas e buscar a efetivação do “trabalho pedagógico atento, explícito e sistemático” (BRASIL, 2008, p. 38) na orientação do aprendizado de tais saberes.

Além disso:

O conhecimento da morfologia da língua pode ser importante para se aprender a ler e escrever porque as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. Muitas das irregularidades encontradas na escrita podem ser explicadas pela estrutura morfológica das palavras. Por exemplo, “cobrisse” e “meninice” possuem o mesmo som final, mas são escritas de forma diferentes porque têm classes gramaticais diferentes. O morfema “ice” é usado em substantivos e os morfemas que formam a unidade “isse” em verbos (MOTA, 2008a, p. 95).

Argumentos como os de Mota (2008) sugerem a necessidade do conhecimento morfológico para registrar corretamente formas homófonas, tais como “-isse” / “-ice” (cobrisse; meninice). Assim, pretende-se efetivar um plano de ensino explícito de regras morfológicas abordando os elementos mórficos homófonos²: “-esa” / “-eza” (princesa; beleza), “-iu” / “-il” (fugiu; febril), “-am” / “-ão” (amaram; comerão). A intervenção planejada pretende responder a seguinte questão: *É possível favorecer contribuições específicas no ensino explícito de regras*

² A utilização deste termo foi sugerida em conversa informal, via email, com a professora Margarida Basílio, em 2012.

morfológicas para o aperfeiçoamento da linguagem escrita de estudantes que já adquiriram o princípio alfabético?

A seguir, será apresentado um quadro referencial teórico a respeito das habilidades metalinguísticas, e principalmente da consciência morfológica, à luz do qual foi realizada a análise dos dados empíricos coletados.

2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Neste capítulo apresenta-se o aporte teórico que fundamenta este estudo e que serviu de subsídio para as análises e discussões dos dados empíricos coletados.

Na primeira seção, serão apresentados alguns modelos e teorias sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, será abordado o desenvolvimento da escrita no contexto da redescrição representacional, à luz do modelo de Karmiloff-Smith (1992) e, para fechar a seção, serão apresentadas questões referentes à aprendizagem implícita e explícita.

Na seção dois deste capítulo, serão apresentadas as habilidades metalinguísticas e suas relações com a aprendizagem da língua escrita.

Já no terceiro segmento da revisão de literatura serão apresentadas questões sobre o desenvolvimento da consciência morfológica.

Finalizando o capítulo, serão apresentados estudos estrangeiros e brasileiros, os quais fazem parte do campo teórico de investigação sobre consciência morfológica.

2.1 A AQUISIÇÃO INICIAL E O APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Os estudiosos que pesquisam o campo das habilidades metalinguísticas ponderam que existem modelos explicativos distintos sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Esses modelos se configuram de acordo com dados empíricos que:

[...] conseguem explicar bem certos fatores, o da aprendizagem explícita, por exemplo, e não o da aprendizagem implícita ou vice-versa,

possibilitando a existência de lacunas ou limitações, situação que explica em certos casos a opção por uma ou outra teoria (DINIZ, 2008, p.27).

Neste estudo serão apresentados os modelos que de alguma forma tem penetração no Brasil, subsidiando as práticas pedagógicas ou sustentando as pesquisas na área de alfabetização. Inicialmente serão apresentados dois modelos, os quais remetem sua análise potencialmente em relação à aquisição da escrita e indicam que sua aprendizagem poderá se pautar em etapas. Em seguida, serão demonstrados os dois principais modelos que tratam do reconhecimento de palavras na leitura experiente (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008): modelo de duas vias (ou dupla via) e modelo conexionista.

2.1.1 Modelos de aprendizagem da escrita pautados em etapas

Neste campo teórico pode-se destacar como um dos modelos mais conhecidos e divulgados (principalmente no Brasil) o proposto por Ferreiro e suas colaboradoras, o qual demonstra que a aquisição da linguagem escrita se dá por etapas de desenvolvimento, passando por níveis que iniciam com a diferenciação entre modos básicos de representação gráfica – desenho e escrita, e seguem adiante até a hipótese alfabética, a qual será “o ponto de partida de novos desenvolvimentos” (FERREIRO, 1995, p. 32).

O modelo desenvolvido por Ferreiro e suas colaboradoras indica as seguintes fases de evolução da escrita: pré-silábica (na escrita evidenciam-se hipóteses baseadas em traços básicos observados no cotidiano infantil; a criança é capaz de ler seus próprios registros apenas de imediato e eles estão ligados a objetos concretos - realismo nominal; outras características que marcam essa etapa são a da quantidade mínima de letras - nunca inferior a três - e a variedade entre elas - não se repetem letras lado a lado em uma sequência linear); silábica (as tentativas de escrita baseiam-se na relação entre a fala e a escrita; nesta fase as crianças empregam tantas letras/sinais gráficos quantas forem as sílabas da palavra; a criança pode utilizar-se de letras e de outros tipos de grafia e com a evolução de

seu pensamento sobre a escrita surgem conflitos, e a partir daí ela reflete sobre a quantidade mínima de letras e começa a perceber que existem palavras que poderão ser registradas com apenas duas letras - uma para cada sílaba - e com isso, adapta esse novo esquema de pensamento aos antigos que já possui); silábico alfabético (a criança busca formas alternativas, mais analíticas, de representação da sonoridade das sílabas e isso gera uma análise de fonemas que constituem as palavras registradas, que a leva a utilizar-se ora do som dos padrões silábicos, ora dos padrões alfabéticos em seus registros); alfabética (a principal evidência desta etapa é a correspondência grafema-fonema, na qual a criança utiliza-se de uma letra – grafema - para representar um som - fonema - identificado na palavra).

Além de Ferreiro (1995), outros pesquisadores desenvolveram modelos baseados em fases do desenvolvimento da língua escrita, e um destes é o de Uta Frith (1984), no qual se destacam três grandes etapas na aquisição da linguagem escrita: a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

Para Frith (1984), no estágio logográfico, a criança busca reconhecer palavras familiares e isso se dá por pistas gráficas que a auxiliarão neste processo.

A ordem das letras é totalmente ignorada e fatores fonológicos são completamente secundários, em outras palavras a criança pronuncia a palavra depois que (ele ou ela) a reconheceu. Se a criança não conhece a palavra, recusa-se a responder. No entanto, a criança, muitas vezes, está preparada para adivinhar, com base em pistas contextuais ou pragmáticas (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa).

Com isso, a partir de tentativas de leitura feitas por adivinhações, a criança é capaz de desenvolver inúmeras estratégias, que visam relacionar configurações visuais com o material ao qual se depara sem utilizar-se de indícios linguísticos gerais, ou seja, o que poderá auxiliar na leitura “serão, por exemplo, a extensão da palavra, sua aparência global” (JAMET, 2000, p. 75). Essas estratégias podem estar relacionadas tanto ao uso de signos como ao de outros sinais, como desenhos.

Na etapa alfabética, surgem habilidades fonológicas que favorecerão primeiro a escrita (codificação), depois a leitura (decodificação) de palavras não-familiares regulares e de palavras inventadas, ou seja, há uma conversão grafofonológica que “permitirá ativar, no interior do léxico fonológico de entrada, a

palavra correspondente e, assim, reconhecê-la” (JAMET, 2000, p. 77). Essa é “uma habilidade analítica que envolve uma abordagem sistemática, ou seja, de decodificação grafema por grafema” (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa). Neste estágio a ordem das letras e os aspectos fonológicos são fundamentais. A figura abaixo demonstra como a conversão grafofonológica se dá a partir de intervenção pedagógica:

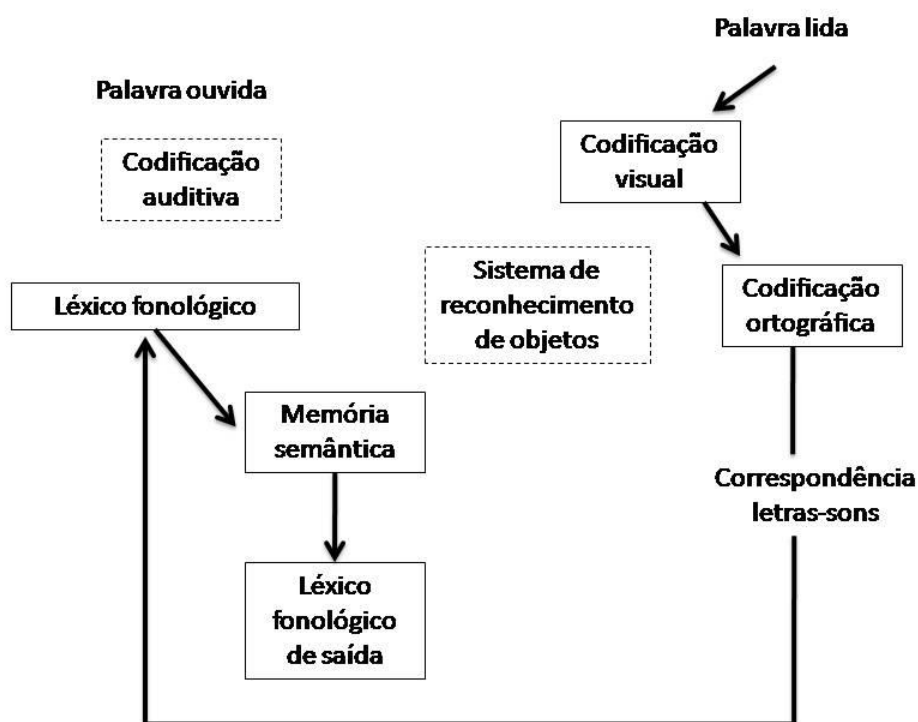


FIGURA 1: CONVERSÃO GRAFOFONOLÓGICA DURANTE O ESTÁGIO ALFABÉTICO DO DESENVOLVIMENTO

FONTE: JAMET (2000, p. 78).

Na figura acima é possível visualizar que, a partir da intervenção docente, a palavra lida passará por uma codificação visual, antes de ser codificada ortograficamente. Nesse momento, habilidades desenvolvidas a partir da intervenção pedagógica proporcionam que a palavra situe-se num sistema de reconhecimento de objetos, passando pela correspondência letras-sons, chegando ao léxico

fonológico (de entrada). Em seguida, a palavra será armazenada na memória semântica e passará para o léxico fonológico de saída, possibilitando que o leitor a reconheça em outras situações de leitura.

Já na fase ortográfica a palavra é analisada instantaneamente em unidades ortográficas sem necessidade da conversão fonológica. Isso ocorre, pois o sistema cognitivo de tratamento da informação acede diretamente à palavra “através de análise linguística, que já não necessita fazer uso da fonetização” (MALUF, 2005, p. 76). Essa habilidade extrapola a ação de analisar as correspondências letra-som, pois o leitor irá recorrer à memorização visual da palavra, que é uma ação já automatizada pela prática de leitura. Essa estratégia se distingue da fase logográfica por ser analítica, de uma forma sistemática e não relacionada diretamente com o aspecto visual. Também se distingue do estágio alfabético, pois a criança opera em unidades maiores, sem depender exclusivamente da conversão fonológica (FRITH, 1984).

Percebe-se que esses modelos são essenciais, pois foram “os primeiros a tratar, de modo científico, os processos de aprendizagem da língua escrita, a partir da década de 80” (PAULA, 2007, p. 28). Além disso, eles “têm em comum a análise da aquisição da leitura e da escrita mediante a descrição de etapas de desenvolvimento, conforme a estratégia cognitiva predominantemente adotada em cada fase” (p. 24). No entanto, há limitações que precisam ser pensadas e uma delas mostra que esses modelos nem sempre consideram o tratamento morfológico de palavras, e quando isso ocorre percebe-se que a ideia é de que ele só acontece tardiamente (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004), ou seja, “o tratamento morfológico das palavras escritas não ocorre senão no estágio ortográfico, isto é, no momento em que as palavras são analisadas em unidades ortográficas” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 117). Com relação a essa questão, existem estudos mostrando que o desenvolvimento da consciência morfológica não ocorre tardiamente (SEIXAS, 2008; MOTA *et al.*, 2011), mas pode ser percebido em crianças com idade pré-escolar, antes mesmo de estarem alfabetizadas.

2.1.2 Modelos que tratam do reconhecimento de palavras na leitura experiente

A leitura enquanto atividade complexa tem sido estudada a partir de diferentes modelos, dentre os quais se destacam os de dupla rota e os conexionistas

O modelo cognitivo de duas vias (ou de dupla via) indica que a leitura pode ser realizada, tanto mediante a via fonológica quanto mediante a visão global da palavra, ou seja, o fato de ter ouvido anteriormente uma palavra facilita seu reconhecimento auditivo e tê-la visto escrita facilita o seu reconhecimento visual. Segundo Ellis (1984), existem dois sistemas de reconhecimento separados: o sistema de reconhecimento auditivo de palavras e o sistema de reconhecimento visual de palavras.

Tem-se assim, em situações em que as palavras são familiares ao leitor, isto é, quando a escrita já foi vista em outra situação de registro e a unidade de reconhecimento visual específica dessa palavra é ativada, fazendo com que o acesso à representação semântica seja permitido. O processamento de acesso será direto e isso leva o leitor a resgatar a forma fonêmica da palavra e, através desta ação ou por conexão direta entre a unidade de reconhecimento visual e a unidade de produção fonêmica, poderá depois pronunciá-la oralmente.

Assim, esta rota pode ser descrita na seguinte sequência: “palavra escrita – sistema de análise visual – léxico de *input* visual – sistema semântico – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 31-32, tradução nossa).

Já nas situações em que as palavras não são familiares, o leitor recorre à mediação fonológica, utilizando seu conhecimento das correspondências grafema/fonema. Nesta estratégia, “após a análise visual, o código de letra é traduzido em cadeias de fonemas, tendo como base as regras de correspondência regular entre letra e som da língua” (SOUSA, 2005, p. 10) e, sem ter um referencial léxico ortográfico guardado, o leitor irá do léxico de *input* visual para o léxico de produção da fala e nível do fonema, visando pronunciar a palavra em questão.

Neste segundo procedimento, “o sistema semântico é ignorado por ligações diretas entre o léxico de *input* visual e do léxico de produção da fala”. Sua rota pode ser descrita na ordem que se segue: “palavra escrita - sistema de análise visual -

léxico de *input* visual – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 32, tradução nossa).

Na figura a seguir, podem-se observar os dois caminhos alternativos que levam ao reconhecimento de palavras na leitura:

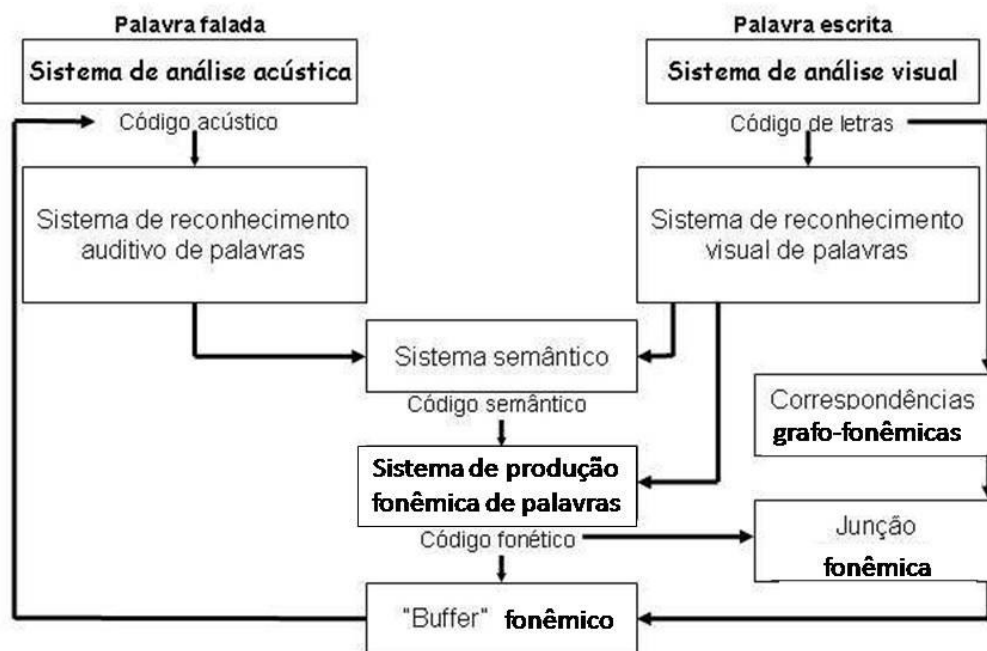


FIGURA 2: MODELO DE ELLIS

FONTE: ELLIS (1984).

Segundo o referido modelo, as palavras conhecidas são pronunciadas por acesso direto (via lexical) enquanto as novas seguem uma via indireta (via fonológica). Desta forma, pode-se inferir que tal modelo prediz que, as pseudopalavras serão sempre lidas pela via indireta, visto que as mesmas seriam desconhecidas pelo leitor.

Os modelos conexionistas de leitura possuem características bastante peculiares, pois foram desenvolvidos e simulados em sistemas computacionais capazes de aprender (SEIDENBERG; MCCLELLAND, 1989) e destacam os conhecimentos que são adquiridos pelo estabelecimento de associações entre várias unidades de conhecimento linguístico, cujas conexões tornem-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido.

Segundo Cardoso-Martins e Silva (2008, p. 152) este modelo assemelha-se ao modelo de dupla-rota na medida em que:

[...] é possível discernir duas 'vias' para a leitura de palavras em voz alta: a via fonológica, responsável pelo mapeamento entre as letras e os sons nas palavras, e a via semântica, em que o mapeamento entre a grafia e a fonologia da palavra é mediado semanticamente.

Em contrapartida, “o grau de ativação das representações fonológicas e semânticas parece variar em função de características da palavra e do leitor” (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, p. 152), o que o difere do modelo de duas vias. Com isso, pode-se dizer que “quanto mais ativações tiverem as configurações ortográficas, mais fortes e mais automáticas elas se tornam, possibilitando que as configurações mais familiares trabalhem em favor do reconhecimento das menos familiares, por uma única via” (DINIZ, 2008, p. 28).

O modelo de Seidenberg e McClelland (1989), também utilizado por Adams (1998), idealiza a leitura como um processo que ocorre através do funcionamento de quatro processadores interativos e compensatórios: ortográfico, fonológico, semântico e contextual.

Nos três primeiros – ortográfico, fonológico e semântico – há comunicação entre todos, perpassando as informações de forma circular, recebendo-as e transmitindo-as. O processador contextual irá comunicar-se apenas com o semântico (carregado de significações), o qual, por sua vez, será o único que receberá e transmitirá informações a todos os demais (ver Figura 3).

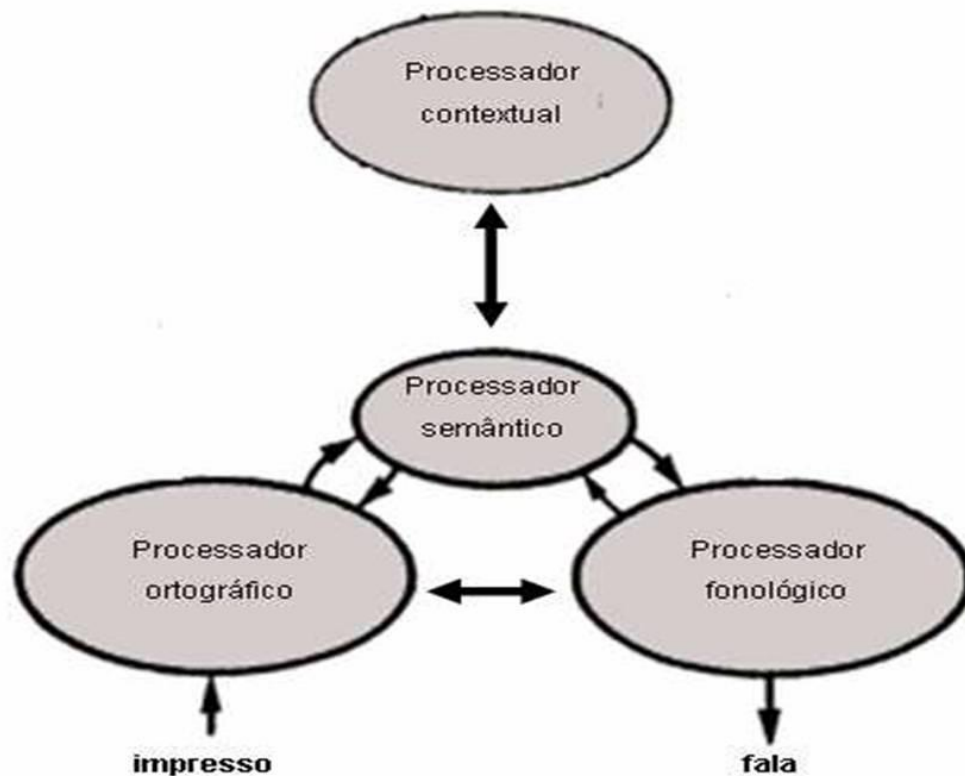


FIGURA 3: ESQUEMA DE PROCESSAMENTO DISTRIBUÍDO-PARALELO (PDP) DA LEITURA

FONTE: ADAMS (1990³, tradução nossa *apud* ADAMS, 2001).

Segundo Gombert (2003):

As unidades ortográficas (ou seja, as unidades ativáveis pela percepção das letras) entram em jogo desde que o olhar do leitor se fixa sobre uma palavra. Contudo, no mesmo momento em que a imagem da sequência de letras toma forma, as unidades ortográficas enviam sinais ativadores às unidades semânticas e às unidades fonológicas (por meio de unidades escondidas que modulam o fluxo de ativação). [...] O reconhecimento de uma palavra corresponde assim à ativação de uma configuração composta de unidades (p. 27-28).

³ ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

Neste caso, configurações mais familiares seriam reconhecidas quase que automaticamente e “se beneficiariam da rapidez de ativação resultante das leituras anteriores” (GOMBERT, 2003, p. 28), podendo trabalhar em favor das menos familiares, através de uma única via de reconhecimento. No esquema descrito por Adams (2001, p. 70) pode-se perceber o caminho percorrido pela palavra em registro escrito que será lida “cat” (“gato”). Percebe-se que o processo passa do escrito (1) ao processador ortográfico que manda sua mensagem ao processador semântico (2a) e, em seguida, para o fonológico (2b). O processador semântico repassa a informação ao fonológico (3a), o qual irá transmitir sua mensagem ao processador semântico (3b) e, em seguida, ao processador ortográfico (4a). Na sequência, o processador semântico envia a informação ao processador ortográfico (4b) e recebe do processador contextual, novos dados (5a), emitindo uma troca com esta unidade (5b):

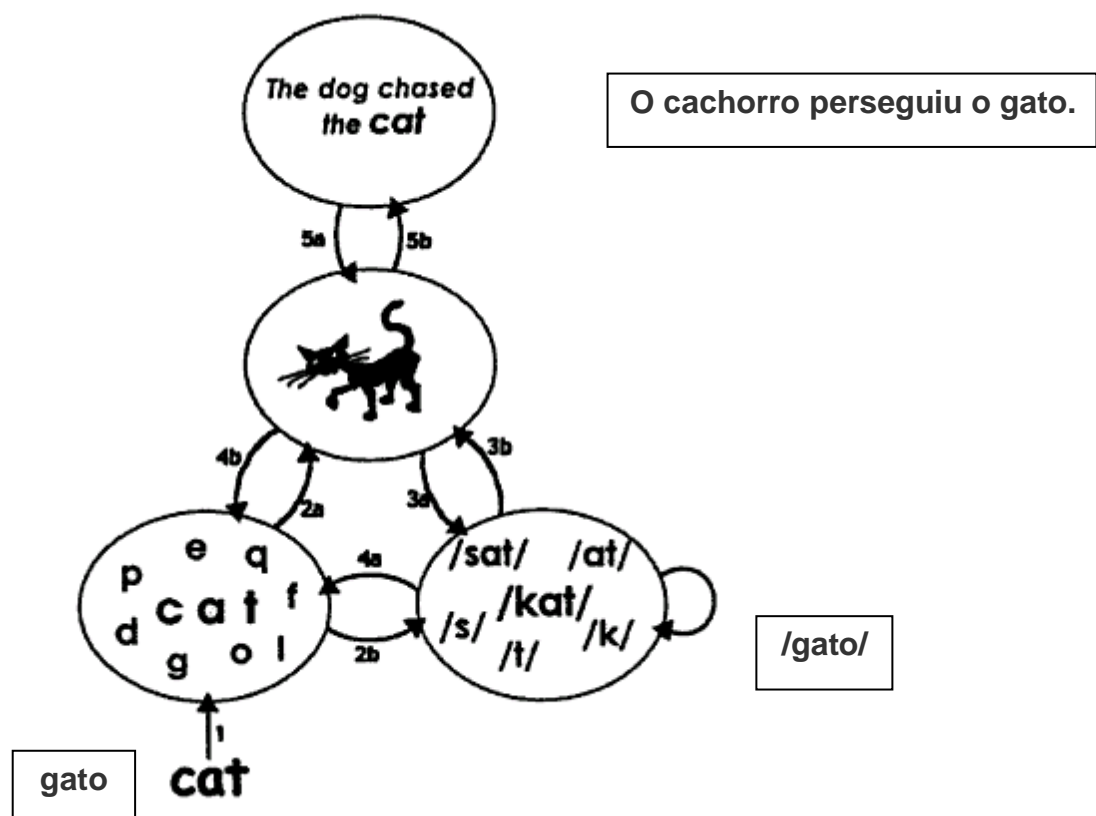


FIGURA 4: PROCESSAMENTO DA PALAVRA "CAT" (GATO)

FONTE: ADAMS (2001).

Neste modelo, existe a necessidade de um sistema de reconhecimento automático de letras para que o processo global possa funcionar com sucesso. Desta forma, a leitura eficiente dependerá também da competência do processamento fonêmico (processador fonológico), de um amplo vocabulário (processador semântico) e da capacidade de construir mensagens com sentido (processador contextual).

Este modelo evidencia habilidades fonológicas e ortográficas em detrimento a dimensão morfológica (DINIZ, 2008), ou seja, favorece a ênfase “no domínio progressivo do código alfabético” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 117) e coloca aspectos morfológicos em *stand by* para serem observados tardiamente.

A partir da ideia de que os leitores usam diferentes estratégias para ler palavras, Linnea Ehri descreve um modelo em que se percebe que, as várias fases do desenvolvimento dessa habilidade em crianças, cuja língua materna é o inglês, podem ser distinguidas de acordo com as conexões alfabéticas que são formadas para reter a grafia das palavras na memória. Para se chegar à compreensão do princípio alfabético, a autora afirma que são necessárias inúmeras capacidades de manipulação das palavras e informações que envolvem o conhecimento do nome das letras, relação fonema/grafema, segmentação e agrupamento de fonemas, dentre outras. Assim, tais fases podem ser assim descritas:

- pré-alfabética: remete-se a uma abordagem de sinalização visual e ambiental (EHRI, 2008), sem fazer conexões alfabéticas. Nesta fase as crianças não reconhecem o nome e os sons das letras e seus registros e leituras são arbitrários, sem qualquer relação com os sons na pronúncia das palavras. O pré-leitor usa pistas visuais para lembrar-se de algumas palavras na leitura (isso ocorre na leitura de logomarcas, por exemplo) e é capaz de memorizar histórias;
- alfabética parcial: uso parcial de conexões letra-som, ou seja, as crianças começam a aprender os nomes e os sons das letras e isso as leva a começar a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas, mesmo que inventadas. Além disso, começa a inventar grafias

de palavras e é capaz de adivinhar palavras a partir do reconhecimento de letras ou pelo contexto;

- alfabética completa: ocorre quando a criança tem conhecimento grafonêmico, sendo capaz de realizar a segmentação de fonemas e possuindo a habilidade de decodificação. Trata-se de uma fase fonética, na qual o pré-leitor pode representar todos os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, mesmo que não estejam corretas convencionalmente;
- alfabética consolidada: favorece que as crianças tenham desenvolvido a habilidade de reter palavras escritas na memória, de modo que isso as ajude a construir seu conhecimento do significado e pronúncia de novas palavras. No momento em que os tipos predominantes de ligações para reter palavras na memória visual forem morfográficos, a fase alfabética consolidada substitui a fase alfabética completa. Essa fase é caracterizada pela operação com unidades maiores do que o fonema, ou seja, a manipulação das palavras é maior e a criança começa a registrar em pedaços maiores sem que haja necessidade de relacionar cada fonema com seu grafema correspondente no momento de escrita.

2.1.3 O desenvolvimento da escrita no contexto da redescrição representacional

Zorzi (1998, p. 98) argumenta que:

As crianças precisam aprender que, além das correspondências regulares entre uma letra e um som, também é possível encontrar situações nas quais para uma letra correspondem vários sons e, inversamente, para um mesmo som há diversas letras. Porém, somente dar-se conta desta variedade de correspondência não é suficiente para garantir a escrita correta das palavras. Faz-se também necessário saber quando se deve empregar uma letra ou outra, ou seja, dentre as alternativas possíveis de escrita, qual é a correta. Para tanto, é preciso recorrer à memória, a pistas contextuais, à

origem das palavras, à morfologia ou a outros meios, o que envolve habilidades ou capacidades que não se desenvolvem de imediato.

No que tange às situações em que a escrita exige considerações morfológicas, Bryant, Nunes e Aidinis (1999) indicam a existência de três possibilidades:

1 – Quando há mais do que uma grafia possível para o mesmo som (no português: pode-se exemplificar esta situação com o caso do sufixo /eza/, o qual pode ser escrito com “-eza”, quando se trata de um morfema derivacional usado em nomes abstratos, como em *beleza* ou “-esa”, que é um morfema usado na forma feminina de títulos nobres, como em *princesa*, classificação étnica, como *inglesa* e ainda referente a proveniência ou origem social, como em *burguesa*;

2- Quando os morfemas têm escritas convencionais que não respeitam as regras de correspondência letra-som: “há um conflito direto entre a correspondência letra e som e a maneira como os morfemas são escritos” (BRYANT; NUNES; AIDINIS, 1999, p. 116, tradução nossa). Um exemplo que pode demonstrar isso no português está em *gato* e *gatinho*, pois para escrever o diminutivo não se pode reportar a grafia do morfema base, visto que este sofreu uma transformação fonológica na pronúncia coloquial;

3 – Quando se escrevem morfemas que não se pronunciam (infinitivos de verbos): esta situação pode ser observada no inglês no caso do uso do apóstrofo indicando possessão, com pronúncia igual em situações de plural em que o significado é outro. Um exemplo seria: *The boys’ sail. The boys sail.*

A partir dessas considerações percebe-se a necessidade de demonstrar como o modelo desenvolvido por Nunes, Bryant e Bindman (1997) e o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992) podem captar melhor e explicar os processos cognitivos de uma criança que escreve, de modo que se verifique que os níveis de representação que englobam o desenvolvimento da

escrita que exige saberes morfológicos (no caso desta tese, quando tratamos de homofonias) não é linear, “mas trata-se de processos cíclicos que se desenvolvem recorrentemente cada vez que o sujeito está comprometido em um processo de aquisição de novos conhecimentos” (LANDSMANN, 1995, p. 192), e neste estudo, esses saberes dizem respeito à derivação e à flexão que irão justificar a ortografia das palavras trabalhadas.

Karmiloff-Smith (1992) indica que o desenvolvimento envolve um processo que vai além da modularidade, ou seja, ele “envolve claramente um processo mais dinâmico de interação entre a mente e o ambiente que o rigoroso nativismo pressupõe” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 9). Assim, o desenvolvimento seria a chave para a compreensão da mente adulta, além de estar atrelado à aprendizagem, em direções complementares, tendo de um lado “um processo gradual de proceduralização”, no qual o comportamento, aos poucos, torna-se mais automático e menos acessível. A outra direção envolveria “um processo de ‘explicitação’ e aumento da acessibilidade” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 17), ou seja, informações que estariam implícitas em representações processuais que dão suporte à estrutura do comportamento seriam representadas de forma explícita.

Nesse sentido, Karmiloff-Smith (1992) propõe um modelo mais plástico e englobador para os diferentes níveis de complexidade em que a aprendizagem da escrita vai decorrendo. A autora indica que a aquisição da linguagem é, em parte, determinada pelas limitações linguísticas inatas e, passa a ser influenciada, posteriormente, por processos gerais de explicitação e de representação, destacando aspectos lexicais e morfológicos. Isso se dá pelas interações que o sujeito fará com seu entorno e consigo mesmo, ou seja, “a capacidade especificamente humana de enriquecer-se a partir de si próprio, explorando o conhecimento que já tinha armazenado, não apenas pela exploração do meio ambiente” (KARMILOFF-SMITH, 1996, p. 192).

Em seu modelo conhecido como “RR” (redescrição representacional), Karmiloff-Smith (1992) busca explicar como as representações das crianças podem se tornar progressivamente mais manipuláveis e flexíveis, caminhando para o surgimento do acesso consciente ao conhecimento, estabelecendo, assim, as novas teorias desses sujeitos. Em outras palavras, seria “um processo pelo qual a

informação implícita *na* mente posteriormente torna-se o conhecimento explícito *para a mente*” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 18, grifo da autora). Neste caso, o desenvolvimento envolve três fases recorrentes, descritas a seguir:

Na primeira fase, “para qualquer microdomínio, a criança concentra-se em dados externos para criar ‘adjunções representacionais’” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 18), as quais não podem alterar representações estáveis existentes, tampouco podem ser relacionadas com elas.

Já na segunda fase, o estado atual de conhecimento das representações da criança em um microdomínio avança e irá predominar sobre a informação dos dados de entrada. Neste período, novos erros e inflexibilidades podem ocorrer em função do desrespeito temporário dos recursos do ambiente externo sofridos nesta fase. Segundo Karmiloff-Smith (1992, p. 20) “isto pode, mas não necessariamente, dar origem a uma diminuição no comportamento de sucesso – uma curva em forma de U de desenvolvimento”.

Por fim, na terceira fase, “os dados das representações internas e externas estão reconciliados, e um equilíbrio é ativado entre as missões internas e externas de controle” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 20).

No intuito de demonstrar como o formato das representações internas é sustentado durante as fases já citadas, o modelo RR postula diferentes formatos representacionais em quatro diferentes níveis, os quais são apresentados por Karmiloff-Smith (1992, p. 20) para demonstrar como “o conhecimento é representado e re-representado”: Implícito (I), Explícito-1 (E1), Explícito-2 (E2) e Explícito-3 (E3).

No primeiro nível, chamado de implícito, as representações são especificamente de domínio e se obtém como resposta do organismo ao meio. Neste nível, as representações não são simbólicas e irão gerar um comportamento “relativamente inflexível” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 21). Segundo Landsmann (1995, p. 192), “no caso da linguagem, está comunicativamente motivado” e este conhecimento implícito está no sistema. Este nível pode ser assim exemplificado: considere-se uma criança que já compreendeu o sistema alfabético de escrita (grafando perfeitamente palavras regulares, ou seja, que apresentam uma relação biunívoca e recíproca entre letra e som) e está na via do aperfeiçoamento de sua escrita, conhecendo inclusive algumas regras contextuais, por exemplo: que o som

de /z/ entre vogais se grafa com a letra “s”. Esta criança pode escrever de forma ortograficamente correta a palavra “beleza”, mas não consegue explicar porque escreveu desta forma. Quando é solicitada uma explicação para sua escolha ortográfica dirá simplesmente que escreveu assim porque lhe pareceu mais adequado (Modo de representação Implícito).

Em se tratando do segundo nível (Explícito 1), chamado de explicitação primária, o que se percebe é que as representações são descrições reduzidas que podem perder muitos dos detalhes de uma informação já processada e codificada, ou seja, pode-se dizer que há o surgimento da simbolização e também se percebem sinais de um processo de abstração e generalização dos dados observados no nível anterior (I). Assim, diferentemente do nível implícito, em que as representações geravam ações relativamente inflexíveis, neste caso se observam características cognitivamente flexíveis. Neste nível “o conhecimento só está explícito para o sistema, não para o sujeito” (LANDSMANN, 1995, p. 192), ou seja, ele está representado explicitamente, mas ainda não é acessível à consciência, impedindo, assim que o sujeito reporte-se a ele verbalmente. Por exemplo: quando a criança sabe escrever de forma ortograficamente correta a palavra “*beleza*” e ao justificar a grafia produzida diz simplesmente que escreveu desta forma porque pensou em palavras semelhantes como: “*nobreza*”.

No nível explícito 2, as representações são disponibilizadas para o acesso consciente do sujeito, mas os dados ainda não são verbalizados ou codificados linguisticamente. Essa explicitação verbal só ocorrerá no nível E3. Por exemplo, quando a criança escreve de forma adequada a palavra “beleza” e diz que escreveu assim porque todos os substantivos abstratos terminados com o sufixo “-eza” escreve-se desta forma: belo + eza = beleza, nobre + eza= nobreza. Entretanto, não sabe discriminar explicitamente a grafia dos sufixos homófonos “-eza” e “-esa”.

No nível três de explicitação (E3) o conhecimento já se explicita para o sistema e pode ser verbalizado, independente do código de origem informado. Trata-se agora, de um nível de representação pessoal, mas ainda podem ser vistas exceções visto que existem representações, as quais o sujeito não teve acesso de forma espontânea anteriormente. Para exemplificar este nível de representação focaliza-se, mais uma vez, a escrita correta da palavra “beleza”. A criança que

alcançou este nível é capaz de justificar sua grafia enunciando completamente e de forma explícita a regra morfológica que permite diferenciar a grafia dos substantivos abstratos escritos com o sufixo “-eza” (nobreza) dos substantivos femininos – formados quando se acrescenta a uma base (substantivo masculino) o sufixo “-esa”: português – portuguesa, francês – francesa.

É importante ressaltar que Karmiloff-Smith (1992) não descreve os níveis acima como estágios em que há mudanças de comportamento relacionados a idades. A autora propõe que estes, seriam níveis de passagem das representações, que vão desde o implícito até o explícito, sendo que no segundo, elas, inicialmente não estão disponíveis ao acesso consciente (E1), depois se tornam conscientes, mas sem verbalização (E2), processo este que estará disponível apenas no último nível explícito (E3). Essas indicações podem ser observadas na figura abaixo:

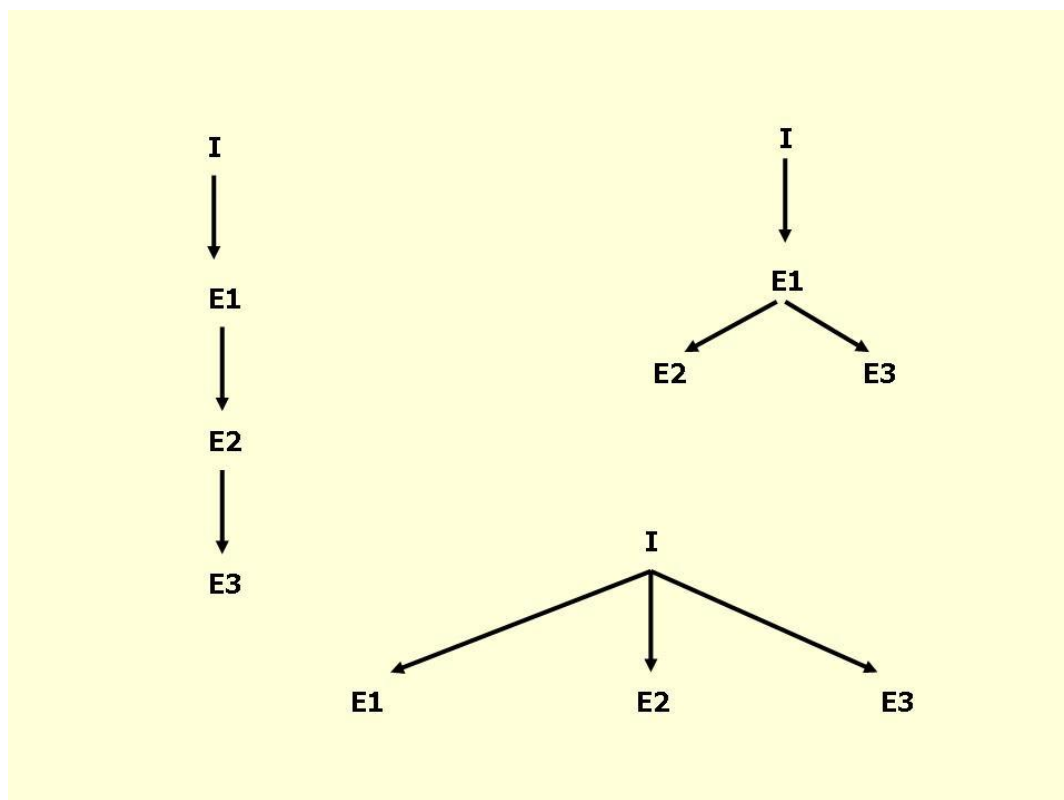


FIGURA 5: POSSIBILIDADES DE MODELOS RR

FONTE: KARMILOFF-SMITH (1992, p. 24)

O Modelo RR tem sido invocado em paralelo com outro, que procurou identificar as etapas de construção de estratégias morfológicas na escrita (Nunes; Bryant; Bindman, 1997).

Nunes, Bryant e Bindman (1997) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de observar a necessidade do desenvolvimento de estratégias morfológicas na escrita de palavras no passado em que se usa a terminação regular "-ed". A partir de um estudo longitudinal com 363 crianças inglesas, do segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade, Nunes, Bryant e Bindman (1997) procuraram compreender como acontecia a discriminação escrita de verbos regulares no passado, cuja grafia é morfollogicamente marcada pelo morfema -ed (como em *kissed*), verbos irregulares no passado que se escrevem fonologicamente (como em *slept*) e ainda não-verbos (como em *soft*), visto que as terminações de todas as trinta palavras usadas na pesquisa tinham o mesmo som /t/. Os pesquisadores realizaram três sessões investigativas e, em cada uma delas, os participantes completaram um teste de escrita de 30 palavras que consistia de 10 verbos regulares no pretérito, 10 verbos irregulares no pretérito e 10 não verbos. Além disso, as crianças também foram avaliadas em três tarefas de consciência gramatical criadas para este estudo: Analogia de sentenças, Analogia de palavras e Morfologia produtiva. Foram controladas ainda a inteligência, através do teste de QI (WISC), e as diferenças de idade com o teste de Schonell.

Os resultados apresentados na publicação revisada representam apenas parte deste estudo e se reportam a três sessões desenvolvidas dentro de um período de vinte meses. Nunes *et al.* (1997) verificaram que a ortografia do morfema "-ed" segue um padrão complexo, e seu desenvolvimento pode ser representado em uma sequência de estágios. Além disso, a partir de análises de regressão múltipla, os pesquisadores puderam observar que nas tarefas de Analogia de Palavras e Analogia de Sentenças (medidas no início do estudo), houve a previsão do número de correções em grafias que demonstravam "-ed" mesmo passado sete meses; a Analogia de palavras continuou sendo um bom preditor do número de grafias corretas '-ed' após vinte meses do início do estudo. Estes resultados indicaram que existia uma forte ligação entre a consciência morfológica inicial da criança e seu

sucesso posterior na aprendizagem relacionada ao uso do "-ed" no final de verbos regulares que se apresentam no passado.

Este trabalho “demonstrou que há mudanças muito acentuadas entre as idades de 6 e 10 anos na capacidade das crianças de adotar as grafias convencionais para morfemas”. Além disso, também evidenciou que “muitas crianças generalizam a ortografia convencional para o morfema ‘-ed’ não só para verbos irregulares, mas também para palavras em categorias gramaticais diferentes” (NUNES *et al.*, 1997, p. 647).

Os dados encontrados nesta pesquisa levaram seus autores a afirmar que ela:

[...] é a primeira demonstração convincente de que existe uma sequência na aquisição de estratégias fonológicas e morfológicas. [...] O uso de estratégias fonéticas pelas crianças fornece algumas das experiências que levam à aquisição de uma nova estratégia morfológica, mas este desenvolvimento é também auxiliado pelo desenvolvimento da consciência gramatical explícita das crianças (NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1997, p. 648).

Isso demonstra que o processamento morfológico pode ser mediado pelo processamento fonológico e a habilidade de reconhecimento de morfemas poderá desenvolver-se a partir da consciência fonológica, que é a reflexão sobre os sons que compõem a fala.

Os resultados deste trabalho também sugerem que crianças progridem por meio de cinco estágios de desenvolvimento, quando aprendem a escrita de terminações das palavras estudadas.

- Etapa 1 – Escrita pré-fonética, em que o morfema “-ed” não aparecia ou eram acrescentadas grafias assistemáticas, sem relação com o que era esperado, sendo que em alguns casos o som final nem foi registrado;

- Etapa 2 – Frequentes transcrições fonéticas dos finais das palavras em verbos regulares (por exemplo, *kíst*). Esse resultado evidencia que a etapa fonológica antecipa-se ao desenvolvimento da compreensão morfológica;

- Etapa 3 – A fase 3 consistiu na utilização de algumas terminações “-ed” de forma generalizada, ou seja, usaram-se “-ed” tanto para verbos irregulares quanto para não verbos, como por exemplo, *sleped* e *sofed*. Essa descoberta fornece evidências para a possibilidade de que o desenvolvimento da escrita progride em forma de U.

- Etapa 4 – Neste momento as escritas do morfema “-ed” começam a ser utilizadas apenas em verbos no pretérito, no entanto, com generalizações que se estendem aos verbos irregulares (por exemplo, *kissed*, *sleped*);

- Etapa 5 – As crianças desta etapa utilizam o “-ed” final apenas para os verbos regulares no pretérito de forma sistemática; não há generalizações aos verbos irregulares ou aos não verbos (por exemplo, *kissed*, *slept*, *soft*).

O que se percebe é que estes dois últimos estágios refletem a crescente compreensão morfológica. Este estudo é pioneiro no que se refere ao fato de demonstrar que o desenvolvimento da escrita poderá seguir uma rota fonológica, inicialmente, para depois o sujeito utilizar-se de estratégias morfológicas, trajeto este que pode ser demonstrado por uma curva em forma de U, a qual evidencia um processo dinâmico e longo.

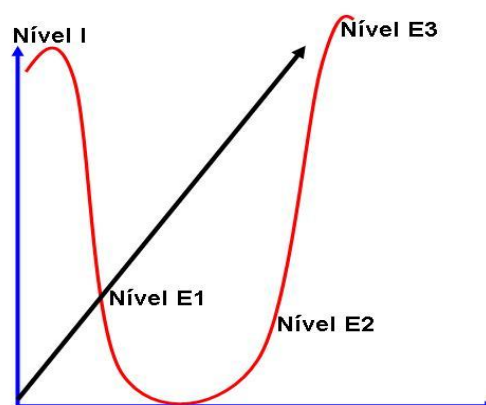


FIGURA 6: DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DESCRITO EM NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO

FONTE: ROSA (2008).

Em suma, pode-se dizer que nas duas primeiras etapas, as tentativas de escrita das crianças são marcadas por aspectos fonológicos, pois as crianças buscam registrar os sons que ouvem nos grafemas. Em seguida, começam a perceber que a estratégia fonológica utilizada até então pode não ser suficiente em todos os seus registros. Este é um período longo de generalizações de um novo padrão de escrita, o qual poderá ser de sucesso ou não. Neste momento, a sua *performance* poderá baixar em relação aos rendimentos, visto que surgem erros que até então não ocorriam. O caminho até a redescrição de suas representações em níveis de explicitação crescerá, na medida em que o sujeito seja capaz de compreender o efeito produtivo oriundo do conhecimento de uma regra morfológica, bem como da compreensão de como esta poderá ser utilizada em outras situações desconhecidas (generalizações).

Esta conexão entre os modelos de Karmiloff-Smith (1992) e Nunes *et al.* (1997) foi descrito num trabalho desenvolvido por Critten, Pine e Steffler (2007). Essa pesquisa foi a primeira que se propôs investigar a validade do modelo RR que compreende o desenvolvimento da escrita, além de refletir sobre a possibilidade das estratégias descritas por Nunes *et al.* (1997) serem explicadas pelos diferentes processos de redescrição representacional descritos por Karmiloff-Smith (1992).

O estudo de Critten, Pine e Steffler (2007) contou com a participação de 51 crianças de duas escolas diferentes. O desenho metodológico deu-se a partir da utilização de um teste de escrita, adaptado de Nunes *et al.* (1997) (foram utilizadas menos palavras que no original: cinco palavras de cada categoria, ou seja, cinco verbos regulares no pretérito, cinco verbos irregulares no pretérito e cinco não verbos) e um teste de reconhecimento de palavras escritas com alternativas.

Os dois experimentos desenvolvidos nesse estudo mostraram que as generalizações descritas por Nunes *et al.* (1997) na etapa 3, podem ser indicações de processos de redescrição (E-1) e que a verificação de generalizações graduais apenas em verbos que surgem na etapa 4 e a sistemática aplicação da regra morfológica apenas nos verbos regulares evidente na etapa 5, são marcas claras dos processos de redescrição representacional observados nos níveis Explícito-2 e Explícito-3.

Desta forma, pode-se verificar que o desenvolvimento da escrita, o qual dependerá de conhecimentos sobre morfologia, não é um processo linear e a aprendizagem não acontecerá apenas pelas vias da contabilização dos acertos, mas sim da reflexão sobre as generalizações feitas e conhecimento de regras que explicam tais grafias, como as de palavras terminadas em /eza/, /iu/ e /ãw/.

2.1.4 Aprendizagem implícita (epi) e explícita (meta)

A manipulação da linguagem pelas crianças começa precocemente “sob a forma de compreensão e produção”, porém de forma não conscientemente controlada pelas mesmas, e a esta ação dá-se o nome de comportamentos epilinguísticos (GOMBERT, 2003, p. 19). Em idade pré-escolar, elas podem identificar algumas classes de palavras, como por exemplo, os verbos, tendo por base determinadas regularidades, como a própria terminação lexical (LITMAN; REBER, 2005). Esse tipo de característica associativa se dá “na forma de discriminação de diferenças e generalização de semelhanças” (LEME, 2008, p. 122).

Para visualizar melhor como isso se processa, faz-se necessária uma breve retomada do conceito de linguagem definido por Culioli (1968⁴):

[...] uma atividade que suporta em si mesma uma perpetuação da tarefa epilinguística (definida como atividade metalinguística não consciente), estabelecendo relação entre um modelo (competência, ou seja, a propriedade e a matriz de um sistema de regras das unidades) e sua realização (desempenho) de que estamos a traçar o som ou a grafia dos textos (*apud* GOMBERT, 1992, p. 22, tradução nossa).

A partir desse entendimento fica evidente que os epiprocessos existentes durante a aquisição da linguagem escrita caracterizam-se pela “intervenção dos conhecimentos linguísticos do sujeito nos tratamentos que ele opera”, no entanto deve-se distinguir essa ação “que se instala naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança” daquela que se caracteriza como um

⁴ CULIOLI, A. La formalisation em linguistique. Cahiers pour l'analyse – 9, **Généalogie des sciences**, 1968, 106-117.

comportamento metalinguístico, pois este resulta de “aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21).

Desse modo, pode-se concordar com a afirmação de “que o domínio epilinguístico faz a intermediação entre os dois outros domínios: o *linguístico* e o *metalinguístico*”, pois “é na vivência de atividades epilinguísticas que o aluno tem a chance de refletir sobre o uso dos recursos linguísticos que domina, contrapondo-o ao uso que deles faz a língua em seu estatuto padrão cujo domínio a escola deve garantir” (MILLER, 2008, p. 4, grifo da autora).

Litman e Reber (2005) dizem que “tradicionalmente os termos implícito e explícito têm sido tratados como sinônimos dos termos consciente e inconsciente” (p. 432, tradução nossa). Na realidade, o conhecimento implícito pode ser utilizado na caracterização de processos cognitivos que operam independentemente da consciência e de modo intuitivo (GUIMARÃES; PAULA, 2010). Além disso, “essa aquisição consiste basicamente na extração de regularidades, ou correlações redundantes presentes no ambiente” (PAULA, 2007, p. 32). Assim, pode-se dizer que “a aprendizagem implícita é um processo pelo qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características do meio com o qual o indivíduo interage, sem que exista um conhecimento explícito dessas características” (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 128).

Karmiloff-Smith (1996) diz que conhecimento implícito não pode ser definido representacionalmente. A autora argumenta que, “o conhecimento implícito só pode ser potencialmente definível sobre a totalidade dos procedimentos em que co-ocorre” (p. 102, tradução nossa). Nessa ação, o indivíduo não poderá operar e nem acessar seus componentes em separado, visto que para isso o procedimento teria que ser redesenhado interna e conscientemente, e isso não ocorre em aprendizagens implícitas.

Já o conhecimento explícito depende da ação consciente do indivíduo, podendo ser expresso verbalmente, refletido, manipulado e reelaborado intencionalmente (GUIMARÃES; PAULA, 2010). Para Gombert, a aprendizagem explícita “corresponde ao efeito direto do ensino” (GOMBERT, 2003, p. 39).

Com base nessas colocações pode-se dizer que, para adquirir a leitura e a escrita, o agente da ação deve ter o “domínio de diversas habilidades linguístico-

cognitivas relativas a um sistema de escrita” (GUIMARÃES; PAULA, 2010, p. 94), pois essas são atividades que exigem conhecimentos explícitos e deliberados.

No desenvolvimento da leitura, ambas as aprendizagens (implícitas e explícitas) têm seu papel e não se pode inferir que uma termina para dar espaço à outra, ou seja, “a aprendizagem implícita permanece ocorrendo, na medida em que o indivíduo continua a ler e/ou a escrever” (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 130). Além disso, “os conhecimentos explícitos são essenciais para a evolução das respostas automáticas adquiridas por aprendizagens implícitas” (p. 131). No esquema abaixo, elaborado por Gombert (2003) é possível observar as relações entre as aprendizagens implícitas e explícitas no desenvolvimento da leitura:

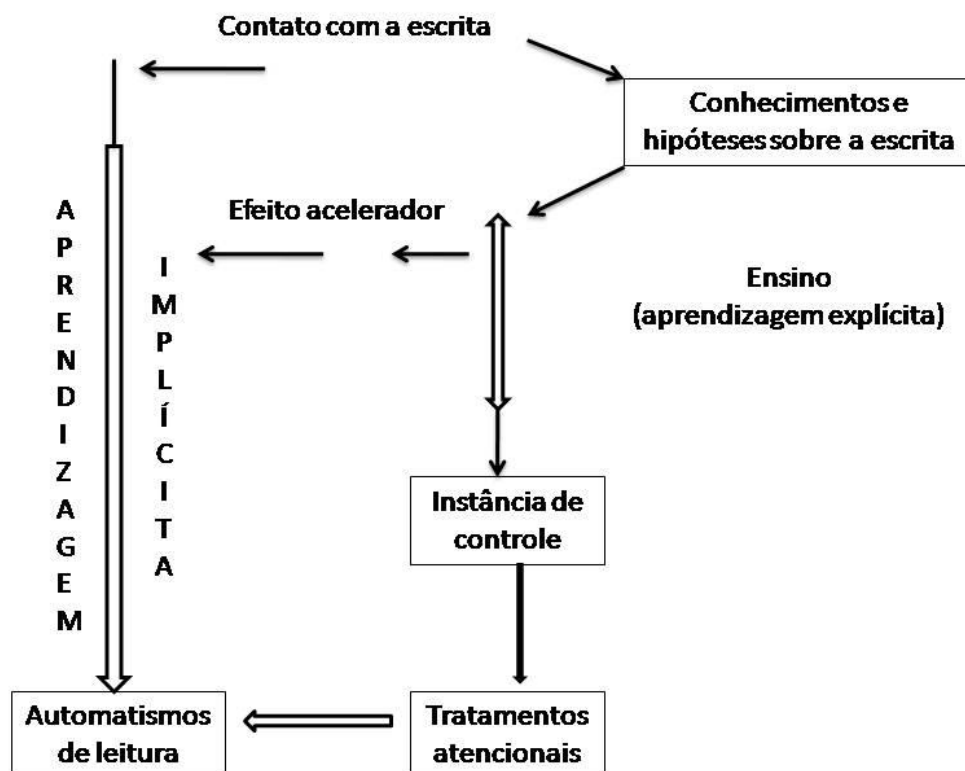


FIGURA 7: APRENDIZAGENS IMPLÍCITA E EXPLÍCITA DA LEITURA

FONTE: GOMBERT (2003).

A partir do esquema proposto por Gombert (2003) pode-se entender que a consciência metalinguística desenvolve-se por meio de ações reflexivas do estudante com o objeto – escrita – a partir de momentos de aprendizado que considerem os comportamentos epilinguísticos enquanto fatores importantes a este processo de aprendizado.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que, no aprendizado da leitura e da escrita, é de suma importância o desenvolvimento de habilidades que perpassam pela consciência de aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, pragmáticos e semânticos da linguagem – habilidades metalinguísticas –, pois sem as mesmas o desafio de ter um domínio pleno da leitura e da escrita torna-se impossível de ser alcançado. Desta forma, “cabe à escola guiar a criança no processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita, compreender a relação que existe entre essas duas formas de linguagem: a oral e a escrita” (MALUF, 2010, p. 18).

A partir da ideia de que cabe à escola favorecer o desenvolvimento de tais habilidades metalinguísticas, pode-se perceber que os saberes implícitos sobre a língua poderão tornar-se explícitos na medida em que o “aprendiz adquirir a habilidade de manipular deliberadamente as unidades linguísticas” (MALUF, 2010, p. 27). Apoiando-se nesta concepção, o próximo segmento desta tese buscará apresentar algumas dessas habilidades primordiais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita sob a ótica da psicologia cognitiva.

2.2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo de estudos sobre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas⁵, além disso, existe a demanda real de se entender a linguagem como objeto de reflexão e tais conhecimentos podem ser utilizados em favor dos processos educacionais. Em território nacional, “os primeiros trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento das habilidades

⁵ Os primeiros estudos ocorreram na década de 1970.

metalinguísticas foram realizados no final da década de 1980” (NAVAS, 2008, p. 157).

Segundo Gombert (1992) o termo metalinguística surgiu há pouco tempo atrás e, entre 1950 e 1960, linguistas usavam-no para se referir à linguagem tanto no sentido natural, quanto no sentido formal, tendo seu foco na língua. Um destaque feito por Gombert (1992) revela a distinção conceitual entre as concepções de linguistas e psicolinguistas: os primeiros verificam “produções verbais a fim de encontrar as características linguísticas que indicam a existência de processos de autorreferenciação (o uso da linguagem para se referir a si mesmo)” (p. 4, tradução nossa); já para a psicolinguística o “constructo multidimensional” metalinguagem, engloba uma série de habilidades específicas, é mais amplo e tratará de comportamentos verbais ou não, os quais permitem a inferência dos processos cognitivos de gestão consciente sobre os objetos linguísticos e sua utilização (GUIMARÃES, 2010, p. 123).

Atualmente, podem ser encontradas inúmeras pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita que buscam atender as demandas apresentadas no âmbito educacional (nacional e internacional) e o campo investigativo abre espaço para novos estudos constantemente.

A seguir, serão apresentadas algumas das habilidades de manipulação consciente da linguagem fundamentais para a aquisição e/ou aperfeiçoamento da linguagem escrita, entre elas a consciência morfológica que é a habilidade metalinguística foco desta pesquisa.

2.2.1 Consciência fonológica

Esta é a habilidade mais investigada e é vista em estudos na área da psicologia como “um dos fatores que tem se mostrado relacionado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (BARRERA; PLACITELI, 2008, p. 167). Isso pode ser verificado, pois:

O conhecimento da fonologia, que possibilita o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, é provavelmente o primeiro que se instala no aprendiz leitor, mas não é a única habilidade metalinguística presente nas atividades de leitura e de escrita (MALUF, 2010, p. 27-28).

A consciência fonológica é entendida por Capovilla e Capovilla (2010) como a capacidade de perceber que a fala pode ser segmentada (em palavras e subpalavras, tais como rimas, aliteraões, sílabas e fonemas⁶) e que tais partes podem ser manipuladas conscientemente pelo indivíduo, favorecendo, assim, a aquisição da linguagem escrita pelo mesmo.

Neste campo investigativo, “Liberman *et al.* (1974⁷) foram provavelmente os primeiros psicólogos a avaliar a habilidade de segmentar sílabas e fonemas em crianças pequenas de quatro, cinco e seis anos de idade” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, p. 21).

Bernardino Júnior *et al.* (2006) argumentam que “um amplo conjunto de estudos tem demonstrado que habilidades de consciência fonológica são necessárias para garantir a aquisição de leitura e escrita” e tais habilidades “se encontram entre seus mais importantes determinantes” (BERNARDINO JÚNIOR *et al.*, 2006, p. 424).

No Brasil, em busca de novos procedimentos (testes para avaliação da consciência fonológica, de ditado e leitura) de intervenção pedagógica que atendessem demandas da realidade em questão, Capovilla e Capovilla (2000) desenvolveram quatro estudos experimentais com crianças, oriundas de escolas públicas e particulares, que demonstravam baixo desempenho em leitura. Os resultados desse trabalho foram a criação de instrumentos de avaliação de consciência fonológica e o incentivo ao método “fônico” de alfabetização. A partir daí, começou-se a disseminar a importância de instruções fônicas na alfabetização em português, pois, segundo os autores, faz-se necessária a introdução de atividades sistemáticas de consciência fonológica durante a alfabetização, além de se estimular o ensino das correspondências grafofonêmicas, pois a habilidade de

⁶ A consciência fonêmica diz respeito à capacidade de perceber as unidades mínimas da fala - os fonemas. Byrne (1995) diz que a segmentação e a invariância (tratamento específico dos fonemas em diferentes palavras) são importantes características da consciência fonológica e vários de seus estudos evidenciam a relevância do ensino sistemático da consciência fonêmica no início da aprendizagem da leitura.

⁷ LIBERMAN, A. *et al*/ Perception of the speech code. **Psychological Review**, 1967, 74, p. 431-461.

discriminar e manipular os segmentos da fala favorece a aquisição da linguagem escrita.

A partir das investigações envolvendo esta temática pode-se inferir que tal habilidade, por ser complexa, não se desenvolve espontaneamente, e, desta forma, exige conhecimentos explícitos que não decorrem da simples exposição. Além disso, estudos revisados por Guimarães (2005) indicam ainda que há evidências de que as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita são resultantes de problemas com o processamento fonológico, abrindo um leque de possibilidades investigativas nesse campo temático, principalmente no que se refere à consciência fonêmica por ser a habilidade mais exigida na aquisição e/ou aperfeiçoamento da linguagem escrita.

2.2.2 Consciência lexical e semântica

Segundo Gombert (1992) a consciência lexical é a habilidade do sujeito que envolve, de um lado, manipular e isolar a palavra identificando-a como mais um elemento do léxico; por outro lado, corresponde também a ação de tentar acessar o léxico interno de forma intencional e incorporar novas palavras a ele.

Já a consciência semântica refere-se à habilidade do sujeito em reconhecer o sistema da linguagem como um código arbitrário e convencional. Desta forma, pode-se dizer que quando se fala em semântica fala-se também em conhecimento sobre os significados de palavras familiares. A luz da linguística, a semântica “trata da relação dos signos⁸, palavras e frases com as coisas e com os estados das coisas; é o estudo do conjunto do sentido, da referência e da verdade” (ARMENGAUD, 2006, p. 12).

Numa ação de reflexão lexical o sujeito seria capaz de segmentar a fala em palavras, observando tanto aquelas com funções semânticas “independente do universo linguístico” (CORREA, 2010, p. 97) (palavras lexicais: substantivos,

⁸ Entenda-se signo como o modo semiótico de significação e as palavras serão “instrumentos de expressão semântica” (TAMBA-MECZ, 2006, p. 95).

adjetivos, verbos), quanto as que possuem função sintática na ligação e articulação das sentenças (palavras gramaticais: conjunções, preposições, artigos) (BARRERA, 2003). Assim, para conceituar uma palavra, o sujeito deve desenvolver tanto a consciência lexical quanto a semântica.

O desenvolvimento da habilidade metalexical, mesmo sendo distinto do metassemântico, é visto por Gombert como algo difícil de ser notado isoladamente na observação de um comportamento linguístico real, “uma vez que os elementos do léxico constituem unidades mínimas de significado [...] (exceto talvez em estudos neuropsicológicos de indivíduos manifestando problemas específicos em processos lexicais ou semânticos)” (1992, p. 63).

Barrera (2000) indica que, mesmo antes do ensino formal da linguagem escrita desenvolvido nas escolas, as crianças possuem um conhecimento lexical implícito, que lhes possibilita produzir e compreender enunciados. Para a utilização de critérios morfológicos (ou lexicais) na segmentação da linguagem, seriam necessárias práticas de ensino deliberadas e conscientes e, isso pode acontecer por volta dos sete anos de idade, pela intervenção explícita.

2.2.3 Consciência sintática

A consciência sintática refere-se a “capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintáticos da linguagem, e exercer controle intencional sobre a aplicação das regras gramaticais” (GOMBERT, 1992, p. 39, tradução nossa). Em outras palavras “diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases” (GUIMARÃES; PAULA, 2010, p. 97).

Na perspectiva da linguística, o conhecimento sintático diz respeito ao estudo das:

[...] relações dos signos entre si, das palavras na frase ou das frases nas sequências de frases; tenta-se formular regras de boa formação para as expressões e regras de transformação das expressões em outras

expressões; respeitar essas regras é condição para que os fragmentos assim gerados sejam providos de sentido e, eventualmente, aptos a ser dotados de um valor de verdade (verdadeiro ou falso) (ARMENGAUD, 2006, p. 12).

Essa reflexão consciente de estruturas gramaticais ocorrerá no discurso metalinguístico, o que recai sobre a sintaxe nas sentenças. Com isso, percebe-se que a linguagem é regida por regras que favorecerão a decodificação e a compreensão de leitura. Isso indica que:

[...] uma predisposição à consciência sintática é necessária à aprendizagem da leitura, que por sua vez, provoca a atualização dessa competência. Consciência sintática e leitura se desenvolveriam em seguida em interação (GOMBERT, 2003, p. 43).

Tunmer e Hoover (1993, p. 124, tradução nossa) afirmam que “para usar pistas do contexto na sentença exige-se a capacidade de refletir sobre a estrutura interna sintático/semântica das frases (chamada consciência sintática)”. Para esses autores, mesmo a consciência sintática estando visivelmente relacionada à habilidade de recodificação fonológica, ainda assim, existe a necessidade de se demonstrar que a primeira capacidade exerce função independente da segunda, e isso pode ser verificado quando a consciência fonológica está incluída na análise.

2.2.4 Consciência pragmática

A habilidade que engloba regras e indícios de ligação da linguagem diz respeito à pragmática. Essa capacidade é muito específica e é ela que representa, organiza e regulamenta o uso do próprio discurso.

Há uma relação muito próxima entre as habilidades metassemântica e metassintática, porém elas “não esgotam nem o problema do sentido, nem o problema da verdade” (ARMENGAUD, 2006, p.12). Nesta perspectiva, a abordagem pragmática surge na busca da superação de possíveis limitações oriundas do desenvolvimento apenas de tais capacidades, pois “conhecer o significado das

palavras de uma língua e como dispor essas palavras de uma maneira apropriada gramaticalmente não garante uma comunicação bem-sucedida” (PANCIERA; ROAZZI, 2010, p. 131).

Essa habilidade extrapola seu foco entendendo a língua como sendo algo que vai muito além de um sistema de signos (PANCIERA; ROAZZI, 2010); ela preocupa-se “com todos os signos de comunicação inerentes ao contexto da comunicação” (p. 134), isto é, ela irá se interessar por quais objetivos a língua é utilizada, de modo a abordar sobre como o contexto⁹ influencia a interpretação dos significados.

Pancier e Roazzi (2010) afirmam que os estudos sobre o desenvolvimento da consciência pragmática têm sido bastante significativos “no sentido de esclarecer a importância crucial do contexto conversacional no qual a criança está inserida para o favorecimento de seu desenvolvimento linguístico e também cognitivo” (p. 148-149). Assim, cabe à escola não deixar de lado o trato com aspectos da oralidade, que se iniciam na Educação Infantil e que não podem ser dispensados no Ensino Fundamental, visto que no processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita será fundamental o desenvolvimento da habilidade metapragmática.

2.2.5 Consciência morfológica

A habilidade de refletir e manipular a estrutura morfológica da língua, ou ainda a habilidade de refletir sobre essas unidades de sentido, chama-se consciência morfológica (NUNES; BRYANT, 2006). É através desta habilidade que o sujeito poderá reconhecer palavras escritas ou partes das mesmas, automaticamente e com entendimento.

De acordo com Mota (2010) o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser associado ao desempenho na leitura e na escrita, no entanto, “menos se sabe sobre o desenvolvimento dessa habilidade no início do ensino formal da língua

⁹ Os autores utilizam a palavra contexto para referirem-se à situação. Sob a ótica da linguística o contexto é “um conceito central e caracterizante para a pragmática” (ARMENGAUD, 2006, p. 78).

escrita” (MOTA, *et al.*, 2011, p. 146) e são poucas (mas confirmativas) as evidências empíricas de que ela seja necessária, ou ainda que faça a diferença, nesse momento inicial de aquisição da linguagem escrita (CARLISLE, 2000).

Segundo Rosa (2003), a habilidade morfológica pode ser observada sob os aspectos implícitos e explícitos:

A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros (ROSA, 2003, p. 23).

Essa afirmação nos leva a perceber que o sujeito, através de saberes implícitos, não reconhecerá que na palavra “incapacidade”, por exemplo, há unidades menores (três morfemas) e que cada fragmento deste teria um sentido próprio, mas mesmo assim consegue compreender seu significado.

Em busca pelo entendimento de como se dá esse momento de transição do comportamento implícito ao explícito, Carlisle (1995) se concentrou nos comportamentos que podem mostrar sinais de como essa mudança acontece e em tarefas que pudessem fornecer provas de conhecimento explícito, através de um estudo longitudinal com crianças do jardim de infância. A autora pondera que o movimento de rastreamento de crianças a partir do implícito ao explícito pode ser eficaz para a compreensão de como se desenvolve a consciência morfológica em relação à ação da leitura. Os resultados da investigação de Carlisle (1995, p. 205) indicaram que “existe relação entre a consciência morfológica e a leitura nos anos iniciais de escolarização”.

Estudos¹⁰ como o de Carlisle (1995) indicam que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem da escrita; ela favorece também a leitura de palavras isoladas, a compreensão de textos e a leitura de pseudopalavras (Carlisle, 2000; Deacon; Kirby, 2004). Mesmo assim, Mota (2010) indica que a consciência morfológica ainda não é um conceito unitário, pois existem inúmeras indagações a

¹⁰ Destacam-se as pesquisas de Deacon e Kirby (2004) e de Nunes e Bryant (2006 e 2009), as quais são bastante relevantes e serão apresentadas mais adiante nesta tese.

respeito de aspectos que dizem respeito à diferenciação da morfologia derivacional e flexional, bem como ainda não se tem bem definido qual a relação entre o desempenho na escrita e o desenvolvimento da consciência morfológica, por falta de dados empíricos.

Como esta tese irá trabalhar especificamente sobre a consciência morfológica, a próxima seção será dedicada a uma revisão específica sobre a morfologia e a aprendizagem da linguagem escrita e, em seguida, serão apresentados estudos desenvolvidos na língua inglesa e na portuguesa (variante brasileira e europeia), os quais buscam responder algumas das indagações que Mota (2010) apresenta em seu artigo como demandas no campo teórico que trata sobre a consciência morfológica, além de investigações feitas em outras línguas.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

Nesta seção serão apresentadas reflexões a respeito do papel da consciência morfológica na aquisição e no aperfeiçoamento da linguagem escrita, evidenciando seus níveis e refletindo sobre as relações entre as habilidades morfológicas e a competência ortográfica em línguas alfabéticas.

Enfatiza-se que nos sistemas alfabéticos, como é o caso do Português, a escrita inclui unidades de significado chamadas morfemas. Além disso, a escrita em línguas alfabéticas combina a aquisição de dois princípios, “sem os quais ela não poderia nem existir nem funcionar” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 106). O primeiro princípio, o fonográfico, permite que haja correspondências entre unidades gráficas (grafemas) e fonemas (sons) ou sílabas. O segundo princípio é o semiográfico, o qual garante que as unidades gráficas correspondam igualmente a formas significativas, como no caso da representação da palavra *gato* que significa *um animal mamífero* (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004).

O princípio alfabético refere-se à ideia de que as letras que compõem nossa língua escrita representam os sons individuais das palavras faladas (BYRNE, 1998).

No português brasileiro isso não acontece sempre biunivocamente¹¹ (para cada som uma letra), pois existe uma grande variedade relativa ao grau de correspondência entre letras e sons da fala (MOTA, 2007). Conforme Camara Jr. (2007) o critério fonológico rege a nossa escrita, o que se revela já pela tentativa de representação dos fonemas por letras. Essa tradução sistemática entre fonemas e grafemas, não servirá em todas as situações de escrita, ou seja, usar apenas a estratégia fonológica não dá conta de todas as situações de escrita e por isso faz-se necessário compreender a consciência morfológica e em que momentos ela é fundamental para a escrita correta das palavras (PIRES, 2010).

Mann (2000) apresenta uma breve revisão sobre alguns estudos que demonstram preocupação com o papel das habilidades morfológicas em relação ao aprendizado de escritas alfabéticas. Entre os estudos revisados, ela indica três (Carlisle, 2000; Mahony, Singson e Mann, 2000; Singson, Mahony e Mann, 2000) que oferecem evidências de que a sensibilidade à morfologia derivacional no inglês está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura durante o processo de seu aperfeiçoamento (nos anos mais tardios do ensino fundamental). A autora indica outros dois trabalhos, dentre eles o de Nunes, Bryant e Bindman (1997) o qual mostra como o desenvolvimento da habilidade escrita no inglês relaciona-se à consciência de morfemas. Isso sugere que a consciência sobre morfemas pressupõe a consciência de fonemas e sílabas, como unidades com significados, e isso evidencia a importância da consciência morfológica para o desenvolvimento da escrita de forma autônoma, cuja influência é distinta da consciência fonológica (CARLISLE, 2004; DEACON; KIRBY, 2004; DEACON; KIRBY; BELL-CASSELMAN, 2009; BOWERS; KIRBY; DEACON, 2010).

Carlisle (2004) considera que o conhecimento morfológico também pode contribuir para a compreensão da leitura, através da melhoria do reconhecimento de palavras, mas também por ajudar os leitores a compreender os significados e/ou papéis sintáticos de palavras desconhecidas.

Além disso, o processamento morfológico pode fornecer uma maneira de compreensão e utilização da linguagem, incorporando informações semânticas e

¹¹ Segundo Faraco (1994), os casos de correspondência biunívoca 100% regulares são: p - /p/; b - /b/; t - /t/; d - /d/; f - /f/; v - /v/; nh - /ñ/; lh - /l/

gramaticais nos níveis da palavra e da subpalavra. Desta forma, o aprendizado de morfemas dependerá do aprendizado da representação fonológica dos mesmos (Carlisle, 2004), mas a consciência morfológica não será um subproduto da consciência fonológica.

No caso do português, Mota, Anibal e Lima (2008) perceberam com seu estudo que tanto a consciência morfológica quanto a fonológica podem contribuir de maneira diferente para a leitura e para a escrita no Português (variante brasileira). No entanto, as pesquisadoras ressaltam que existe a possibilidade do processamento fonológico ter sido mais importante na escrita do que o processamento sintático-semântico, visto que uma hipótese não testada, mas que pode ter ocorrido, diz respeito ao fato dos participantes do estudo já terem aprendido as regras de correspondência letra e som no Português, e no momento da investigação estar numa etapa de seu desenvolvimento que os leve a necessidades de se reportar para aspectos complexos da ortografia, os quais exijam o processamento da morfologia.

Em estudos no inglês, essa interdependência das duas habilidades – fonológica e morfológica – vem sendo estudada por diversos pesquisadores, dentre eles pode-se destacar Deacon e seus colegas (DEACON; KIRBY, 2004; DEACON; KIRBY; BELL-CASSELMAN, 2009; BOWERS; KIRBY; DEACON, 2010). Estes autores observam que a consciência morfológica não é um subproduto da consciência fonológica, mesmo que a segunda ainda seja um forte fator de contribuição para a aquisição da língua escrita.

Os morfemas são unidades (linguísticas) mínimas de significado (podem ser derivacionais – pedra / pedreiro – e flexionais – casa / casas), blocos de construção nos processos de formação de palavras, “elementos recorrentes, de grande produtividade na língua” e sua ordem é rígida, ou seja, “qualquer alteração resulta em formas inaceitáveis na língua” (KEHDI, 2007, p. 15). A subárea da linguística que engloba o estudo sobre os morfemas é a morfologia.

Segundo Marec-Breton (2009, p. 81) “morfologia se refere à estrutura interna das palavras. Quando as palavras são compostas de um morfema único (menor unidade de sentido), são morfologicamente simples”, por exemplo, a palavra *flor* que é a raiz e ao mesmo tempo o radical. Entretanto, quando composta por pelo menos

dois morfemas, como a palavra *florista* (usa-se agora um segundo morfema, o sufixo *-ista*, para designar o praticante de uma atividade), pode-se dizer que ela é morfologicamente complexa.

Spencer (1991) argumenta que se faz necessária a distinção entre os morfemas, que são também palavras independentes (livres), daqueles que aparecem somente com subparte (presos) de uma palavra. Assim, sob o aspecto mórfico pode-se dizer que as palavras simples são formadas por um único constituinte – o radical¹² –, ou por dois constituintes – o radical + um sufixo realizado pelos morfemas na distinção de gênero: *-o* (ex.: *ramo*), *-a* (ex.: *casa*), *-e* (ex.: *esse*). Já uma palavra complexa conterá um morfema central que contribui com o sentido básico, e uma coleção de outros morfemas, os quais modificam esse sentido de várias maneiras -ex.: na palavra “*desinteressados*” podemos isolar o morfema básico *interess-* (raiz) e quatro morfemas presos: *des-*, *-ad-*, *-o-* e *-s*.

Em relação à natureza da significação, Cunha e Cintra (2008, p. 90) consideram que existem dois tipos de morfemas: os lexicais e os gramaticais. Os morfemas aparecem em uma variedade de formas, e a essa variação dá-se o nome de alomorfia. Existem alguns tipos de alomorfias que representam a interface entre a morfologia e a fonologia. A seguir serão apresentadas algumas características desses morfemas.

2.3.1 Morfemas lexicais e gramaticais

Segundo Paula (2007) “o morfema lexical constitui o elemento central de significado da palavra, ao qual podem ser agregados outros morfemas, para qualificar o conceito que este representa” (p. 7). Ele tem significação externa e relaciona-se ao mundo extralinguístico; é também conhecido como lexema ou semantema (CUNHA; CINTRA, 2008). Os morfemas lexicais podem ser encontrados em: “os substantivos (S), os adjetivos (A), os verbos (V) e os advérbios de modo

¹² “Radical é a parte da palavra que está presente em todas as formas de uma mesma palavra”; corresponde ao que na língua inglesa designa-se como *word-form*, que pode-se traduzir como “forma lexical” (ROCHA, 1998, p. 103).

(AM)” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 91). Pode-se citar como exemplos: *flor* (S), *bela* (A), *cantar* (V), *assim* (AM).

Já os morfemas gramaticais não possuem significação independente, pois “derivam das relações e categorias levadas em conta pela língua” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 91). Eles se relacionam com o sistema linguístico e são responsáveis por representar categorias gramaticais próprias da língua, no processo de flexão. Na linguística são chamados de gramemas ou formantes. Para Cunha e Cintra (2008, p. 91), “são morfemas gramaticais os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais advérbios” (excluindo os de modo).

O fato de os morfemas lexicais consistirem em um conjunto aberto (com a possibilidade de novos elementos serem acrescentados aos já existentes) e os morfemas gramaticais um conjunto fechado, finito, próprio de uma língua, é uma diferença importante no processo de ampliação do vocabulário.

Os morfemas gramaticais são divididos em quatro categorias: classificatórios, relacionais, flexionais e derivacionais (SILVA; KOCH, 1997).

Os morfemas classificatórios são formados pelas vogais temáticas, as quais exercem função de marcar nomes e verbos (SILVA; KOCH, 1997; KEHDI, 2007). Elas somam-se ao radical para formar uma base¹³, à qual são anexadas as desinências¹⁴ (KEHDI, 2007, p. 34). No português, as vogais temáticas nominais são: -a, -e e -o, e as verbais são: -a- (primeira conjugação), -e- (segunda conjugação) e -i- (terceira conjugação) (KEHDI, 2007, p. 34).

Os morfemas relacionais são aqueles que “ordenam os elementos da frase, possibilitando a concatenação dos morfemas lexicais entre si, como as preposições, conjunções e pronomes relativos” (SILVA; KOCH, 1997, p. 26).

As duas últimas classes de morfemas – flexionais e derivacionais – serão um pouco mais explicitadas, visto que esta tese buscará intervir em relação ao aprendizado das mesmas.

¹³ A base trata-se de um conceito bidirecional, pois serve tanto para analisar quanto para formar. Ela “é uma sequência fônica recorrente, a partir da qual se forma uma nova palavra, ou através da qual se constata que uma palavra é morfologicamente complexa” (ROCHA, 1998, p. 100).

¹⁴ Desinências “são os morfemas terminais das palavras variáveis”. Elas servem para demonstrar as flexões de gênero e número (nominais) e de modo-tempo e número-pessoa (verbais) (KEHDI, 2007, p. 28).

Em se tratando dos morfemas flexionais pode-se dizer que são eles os responsáveis pela alteração dos morfemas lexicais, de tal forma que estes sejam ajustados “à expressão das categorias gramaticais que a sua classe admite”, ou seja, nomes devem adequar-se a gênero e número, e verbos em tempo e modo, número e pessoa (SILVA; KOCH, 1997, p. 22).

No Português são encontrados cinco tipos de morfemas flexionais:

- Aditivos: “segmentos que se anexam a um núcleo (geralmente, o radical)” (KEHDI, 2007, p. 40). Ex.: *rapaz* – *rapazes* (/es/ indica o plural de *rapaz*);
- Subtrativos: “resultam da supressão de um segmento fônico do morfema lexical” (SILVA; KOCH, 1997, p. 23), com o intuito de mudar o sentido (ex.: *órfão* / *órfã*);
- Alternativos: servem para substituir fonemas do radical, o qual passará a apresentar duas ou mais formas alternantes e dessa alternância resulta outro morfema. Ex.: *povo* – *povos* (passa de /ô/ para /ó/ mudando de singular para o plural);
- Morfema zero: trata-se de “quando o morfema lexical isolado já expressa certa categoria gramatical, contrapondo-se à presença do morfema flexional que expressa o sentido contrário” (PAULA, 2007, p. 9) (ex.: no par “*falava* – *falávamos*” o Ø de *falava* contrapõe-se ao –mos de *falávamos*). Além disso, segundo Kehdi (2007, p. 24) “a noção expressa pelo morfema Ø deve ser inerente à classe gramatical do vocábulo examinado” (ex.: *casa* – *casas*);
- Morfema latente: são chamados também de alomorfes; acontecem quando são caracterizados por uma única forma sem alteração gramatical, como em *lápiz* (não se acrescenta outro morfema em relação ao número) ou

caipira (em relação ao gênero não há necessidade de inserção ou troca de morfemas).

Os morfemas flexionais estão ligados “em paradigmas coesos e com pequena margem de variação”. Nesta ação há um “alto teor de regularidade de seus padrões, ainda que estes possam ser de grande complexidade” (SILVA; KOCH, 1997, p. 24-25), isso irá impedir que haja mudança na classe gramatical de uma palavra flexionada. Assim, quando se trata de flexão observa-se “a adequação da palavra ao contexto sintático” (PAULA, 2007, p. 9).

Finalmente, os morfemas derivacionais são segmentos que, ligados a um morfema lexical, alteram seu sentido, formando assim, um novo vocábulo. Esses morfemas não seguem uma sistematização obrigatória, como ilustra Camara Jr. (2007¹⁵, p. 81) e reiteram Silva e Koch (1997, p. 24-25):

[...] uma derivação pode aparecer para um dado vocábulo (de cantar deriva-se cantarolar), e faltar para um vocábulo congênere (não há derivações análogas para falar e gritar). [...] Na derivação encontram-se, via de regra, idiossincrasias ao lado de regularidades, porque os morfemas derivacionais não constituem um quadro regular, coerente e preciso.

Spencer (1991) indica que a derivação, através do processo de formação de novas palavras, remete a um caminhar em espiral. O autor ilustra esse processo com o verbo *instituir*, o qual pode formar o substantivo *instituição* pela sufixação de *-ção*. A partir desse nome, pode-se formar o adjetivo *institucional* que por sua vez poderá gerar ainda outro verbo, *institucionalizar*. Este último verbo não significará a mesma coisa que o verbo *instituir*. A derivação possibilita que haja a ampliação vocabular a partir de palavras “velhas”, constituindo assim a formação de palavras em seu sentido literal.

Na derivação há uma relação aberta, que irá caracterizar o léxico de uma língua em detrimento a sua gramática. Nesse caso, as idiossincrasias serão a regra e não se pode ter controle das novas formações, pois as formas derivadas poderão assumir extensões de significado de tipos distintos (SILVA; KOCH, 1997).

¹⁵ Vale lembrar que a primeira edição deste livro de Camara Jr. é de 1970.

Estudos revisados por Anglin, Miller e Wakefield (1993) sobre o conhecimento das crianças sobre a morfologia derivacional sugerem que sua aquisição é bastante gradual e ocorre relativamente tarde. Segundo Carlisle (2004) em derivações, mais do que nas flexões¹⁶, a complexidade das relações morfofonológicas torna mais difícil a apreciação das crianças sobre a estrutura morfológica de muitas palavras. As flexões são geralmente aprendidas nos primeiros anos de escola primária, já as derivações são aprendidas a partir da idade pré-escolar e seguem até a idade adulta, pois os indivíduos estarão imersos em um ambiente de linguagem rica e de constante reflexão sobre a mesma.

Paula (2007, p. 9) afirma que “o inventário de morfemas derivacionais é muito mais vasto do que o de flexionais”. Além disso, existem outras diferenças entre flexão e derivação. Ao tratar sobre a distinção tradicional entre flexão, em que a morfologia altera a forma de uma dada palavra, e derivação, onde se constroem novas palavras a partir da base de palavras dadas, Spencer (1991) afirma que existem diferentes modos em que a morfologia pode se manifestar. Ele indica que de modo superficial, pode haver dois tipos de fenômenos morfológicos: a morfologia como a ligação de objetos (como na afixação, composição e cliticização) e a morfologia como uma operação de regras e processos (fonológicos ou morfossintáticos).

No estudo empírico desta tese serão investigados dois dos fenômenos citados: o morfossintático e o da afixação. O primeiro abrange os morfemas flexionais, os classificatórios e os relacionais, pois essas três categorias morfêmicas possuem funções relacionadas à dimensão sintática (PAULA, 2007). Assim como no trabalho de Paula (2007) esta investigadora não utilizará o termo morfossintática, visto que trabalhará apenas com morfemas flexionais, limitando-se a eles e não extrapolando a vasta gama de morfemas que envolvem a morfossintática.

Já o fenômeno da afixação engloba tanto prefixos quanto sufixos, sendo estes componentes essenciais para a derivação, pois fazem parte da estrutura das palavras e podem alterar extensões do sentido das mesmas (LAROCA, 2005).

¹⁶ Segundo Carlisle (2004), em inglês existem três tipos de palavras morfológicamente complexas reconhecidas: flexões, derivações e composições. Ela afirma que existe discordância dos linguistas a respeito de considerar as flexões e as derivações como categorias discretas.

Sob o ponto de vista funcional, dependendo da posição em que se localiza o morfema, poder-se-á entender sua ideia. Assim, para tratar de afixos, os quais “se anexam ao radical para mudar-lhe o sentido [...] ou acrescentar-lhe uma ideia secundária” (KEHDI, 2007, p. 27), faz-se necessário revisar os dois tipos – prefixos e sufixos – comuns em derivações.

Os prefixos localizam-se à frente do radical e os sufixos situam-se após. Kedhi (2007) diz que a distinção entre prefixos e sufixos não se dá apenas no caráter posicional. “O acréscimo de um prefixo não contribui para a mudança de classe do radical a que se atrela, diferentemente do que ocorre com os sufixos” (p. 27). No entanto, Rocha (1998, p. 158) lembra que, mesmo raros os casos na língua portuguesa, as formações chamadas pelo autor de “cristalizadas” acontecem da anexação de um prefixo a dada palavra, como em: *disforme* (*dis+forme*), *prefixo* (*pre+fixo*), *inúmeros* (*in+números*). Os prefixos unem-se a verbos e adjetivos, como por exemplo: *re-fazer* e *in-quieto* e a substantivos como em *bi-cama*, *sub-solo*.

Já os sufixos podem ser nominais, quando favorecem a formação de substantivos e adjetivos (exemplos: *arma-mento*, *mort-al*), e verbais (exemplo: *salt-ar*). Segundo Kedhi (2007), existe um só sufixo adverbial, *-mente*, o qual se agrega à forma feminina do adjetivo: *imensamente*, *lindamente*.

2.3.2 Morfologia flexional

No processo de flexão das palavras considera-se a alteração gráfica (adição de um sufixo) e situação de concordância, sem que haja alteração de classe gramatical a partir dessa situação de inserção. Isso indica que este não é um fenômeno estritamente morfológico, pois se liga também à sintaxe (ROCHA, 1998). A regularidade, juntamente com a sistemática de concordância e da não opcionalidade, determina uma flexão.

No Português existem dois tipos de mecanismos de flexão: o nominal (número, gênero e grau do substantivo) e o verbal (pessoa, número, tempo e modo).

Rocha (1998, p. 194) respalda-se em Câmara Jr para indicar que, em termos de regularidade “os morfemas flexionais apresentam-se de maneira regular e sistemática”. Já em relação à concordância, esses morfemas “são exigidos pela natureza da frase”, e finalmente, no que tange a não-opcionalidade, “os morfemas flexionais não dependem da vontade do falante para serem usados” (ROCHA, 1998, p. 194). Assim, o que se observa na definição do termo flexão é uma inter-relação morfossintática, visto que são aplicadas concomitantemente, em casos de flexão nominal e verbal, tanto regras sintáticas quanto morfológicas.

Considerando a flexão de número do substantivo sob o aspecto da regularidade percebe-se que esta é marcada por um mecanismo morfológico que revela, no substantivo, marcas próprias, ou seja, “é possível constatar ou prever a existência desse mesmo substantivo com a marca de plural” (ex.: *menino/meninos; flor/flores*) (ROCHA, 1998, p. 195), e isso ocorre na grande maioria dos casos (existem poucos substantivos invariáveis e estes são considerados desprezíveis – ex.: *ônibus/ônibus*). Desta forma, em termos de regularidade, pode-se afirmar que o número é um tipo de flexão.

Em termos de gênero do substantivo, este é indicado sob o aspecto sintático (quando os categorizamos como masculinos ou femininos – ex.: *livro, caneta, dente*) e em alguns casos sob a perspectiva morfológica, a qual se apresenta por uma marca (ex.: *este menino estudioso*). No entanto, Rocha (1998) afirma que a grande maioria dos substantivos não pode receber esta marca, pertencendo estes a um gênero único. Essas considerações levam ao entendimento que “o gênero do substantivo em português é caracterizado por um determinante flexionado. Trata-se de uma relação sintática” (ROCHA, 1998, p. 196). Essas indicações revelam que, em termos de regularidade, o gênero do substantivo não seria flexão.

Já o grau do substantivo, sob o ponto de vista da regularidade é indicado por Rocha (1998) como flexão, pois, “dado um substantivo, é possível constatar a existência do mesmo substantivo com a marca morfológica de grau, que se realiza na língua através de sufixos variados” (p. 198), tanto aumentativos (-ão, -aço), quanto diminutivos (-inho, -eco).

Em termos de flexão verbal, verifica-se também que o critério de regularidade é plausível para estes casos, visto que “dado um verbo, é possível constatar a

existência desse mesmo verbo com as marcas, as mais variadas possíveis, de pessoa, número, tempo e modo” (ROCHA, 1998, p. 199) e os casos de verbos anômalos e defectivos no português são de número mínimo.

Outra característica considerada por Rocha (1998) para definir flexão de nomes e verbos, refere-se à concordância ou não. Neste caso, percebe-se que na flexão nominal, o critério aqui proposto é válido para o número do substantivo, pois a estrutura da oração é quem determina o emprego da forma flexionada do substantivo. Já o grau do substantivo não deve ser considerado como flexão sob este aspecto, visto que nestes casos não há ligação com a natureza da frase, mas existe um modelo paradigmático de relações lexicais que deve ser seguido quando se trata do grau do substantivo. Ex.: Ele é de fato um *meninote* levado! O gênero do substantivo é considerado flexão nestes termos, pois haverá sempre a necessidade de se concordar, não só substantivos, como adjetivos, artigos, pronomes e numerais neste tipo de situação frasal. Além disso, o critério da concordância justifica a flexão verbal, pois é ela quem definirá a pessoa, o número, o tempo e o modo dentro de uma frase.

Por fim, Rocha (1998) considera como um terceiro fator para justificar uma flexão, a questão da opcionalidade ou não. Agora, nos casos de flexão nominal, apenas em relação ao grau há uma opcionalidade total; em número não é opcional e o gênero só é em raríssimos casos relacionados com o sexo, em que “o falante pode criar o par correspondente (soldada)” (ROCHA, 1998, p. 204). Já na flexão verbal este critério é bastante fechado, ou seja, não há opção em relação aos gostos e vontades do falante na criação de novas formas verbais.

2.3.3 Morfologia derivacional: processos de formação de palavras

Antes de iniciar a reflexão sobre como se dá o processo de formação de palavras, sente-se a necessidade de se conceituar o verbete palavra, o qual passa

por duas instâncias que a morfologia, sob a perspectiva estruturalista¹⁷, caracteriza como aspecto fonológico e aspecto formal do vocábulo.

Camara Jr. (2007) indica que, à parte o caso dos monossílabos átonos, tem-se uma pauta acentual para cada vocábulo, ou seja, dado que se pode caracterizar uma palavra sob o aspecto fonológico pela presença de um acento que é “uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas” (CAMARA JR., 2007, p. 63), é possível cortar a corrente da fala (e assim isolar os vocábulos presentes nela) com base na pauta acentual da sentença¹⁸.

O vocábulo formal pode ser denominado como “a unidade a que se chega, quando não é possível nova divisão [da corrente da fala] em duas ou mais formas livres” (CAMARA JR., 2007, p. 69). Pode-se dizer que a grande maioria dos vocábulos gráficos é considerada formal (verbos, nomes, artigos, preposições, etc.). Camara Jr. classifica esses vocábulos em formas livres – “indivisível (ex.: *luz*), de duas ou mais formas presas (ex.: *im+pre+vis+ível*) ou de uma forma livre e uma ou mais formas presas (ex.: *in+feliz*)” (*Idem*, p. 69-70) ou dependentes – “que não podem funcionar isoladamente como comunicação suficiente” (*Idem*, p. 70).

Analisando mais profundamente a estrutura da língua chega-se aos morfemas e percebe-se que a vertente estruturalista (que criou o conceito de morfema) os delimita e os classifica de modo a favorecer apreciações mais pontuais sobre a própria morfologia.

É importante destacar que o critério fonológico, segundo Camara Jr. (2007) rege a nossa escrita, o que se revela já pela tentativa de representação dos fonemas por letras. Segundo Basílio (2004), Camara Jr. preocupou-se com as terminologias utilizadas para as definições por ele estudadas e indica “a utilização do termo

¹⁷ O estruturalismo considera a língua um sistema de valores. Assim, “os fonemas, os morfemas, as palavras, as frases, o texto, enfim, as formas linguísticas são valores que se opõem entre si, formando as mais variadas estruturas da língua” (ROCHA, 1998, p. 27).

¹⁸ O grupo de força é a sequência de vocábulos enunciados sem pausa. Nele cada sílaba teria um grau de tonicidade indicadas por Camara Jr (2007) com os seguintes números:

Sílabas pretônicas – grau 1

Sílabas postônicas – grau 0

Sílabas tônicas – grau 3

Sílabas subtônicas – grau 2

vocábulo de um ponto de vista mais técnico, reservando-se *palavra* para as unidades significativas” (BASÍLIO, 2004, p. 79, grifo da autora).

Assim, pode-se dizer que, no âmbito da modalidade escrita, “serão consideradas palavras as sequências gráficas que representam signos da língua em questão e que ocorram precedidas e seguidas de espaço ou pontuação” (BASÍLIO¹⁹, 1974 *apud* LAROCCA, 2005, p. 20).

Classificando-se os vocábulos formais pode-se caracterizá-los sob três aspectos: semântico, mórfico ou formal e funcional. No campo da linguística contemporânea, ainda existem controvérsias sobre que área (morfologia, léxico ou semântica, ou ainda, sintaxe) envolve todo esse processo linguístico de formação de palavras (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 97).

Este estudo trabalhará sob a perspectiva mórfica, a qual se baseia “em propriedades de forma gramatical que podem apresentar” (Camara Jr., 2007, p. 77). No entanto, sabe-se que o critério semântico atrela-se ao mórfico, pois o sentido liga-se à forma. Desta forma, este trabalho terá como entendimento sobre palavra o agrupamento de uma ou mais letras colocadas entre dois espaços, cujo conjunto tem um significado na língua de referência (CAGLIARI, 1991).

A partir dessas considerações, a formação de palavras perpassará pela ideia de que “a língua apresenta alguns mecanismos linguísticos através dos quais é possível formar novas palavras” (ROCHA, 1998, p. 97). Desta forma, é importante reconhecer que o processo de formação de palavras engloba três tipos construtivos: a derivação, a composição e a onomatopeia, sendo que o mais amplo, diversificado e utilizado pelos falantes da língua é o de derivação sufixal (ROCHA, 1998).

A composição trata-se da formação “de uma nova palavra pela união de dois ou mais radicais” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 119). Vale ressaltar que o resultado composto tem valor único e autônomo, como por exemplo, em couve-flor, beija-flor (formados por justaposição), e em aguardente, viandante (formados por aglutinação).

Já a onomatopeia é a “formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada, com os recursos de que a língua dispõe, de um som natural a ela

¹⁹ BASÍLIO, M. Segmentação e classificação dos morfemas. In: **Caderno da PUC/RJ**. Estudos de linguística e língua portuguesa I. Série Letras e Artes 05/74.

associado; onomatopoeia" (HOUAISS, 2009, p. 1388). São exemplos de onomatopoeias: pum, tique-taque, atchim, chuá-chuá, zum-zum.

Como um dos objetivos desta tese é trabalhar com morfologia derivacional, a seguir será demonstrado, sob a ótica de Rocha (1998), como se dá o processo de derivação. Este processo pode ser observado em seis diferentes maneiras: sufixal, prefixal, parassintética, conversiva, siglada e truncada.

A derivação sufixal diz respeito ao processo de junção de um sufixo a uma base. Para Rocha (1998, p. 106) “só é válido o estudo de um sufixo, se este estiver inserido numa regra”, e esta por sua vez, regula a relação entre a base e o produto na derivação sufixal. Ex.: programar (verbo) – programa-dor (substantivo).

Para caracterizar este tipo de derivação, é importante revisar os tipos de sufixos, pois eles influenciarão diretamente na formação de novas palavras:

- Sufixos homófonos: são sufixos que apresentam a mesma sequência fonética, mas sentidos e/ou funções diferentes. Ex.: -al, em *laranja*, cujo sentido é de plantação e -al, em *semanal*, sufixo cuja função é a formação de um adjetivo. Nesta categoria ainda existem aqueles que são homófonos e heterógrafos. Este é o caso do -eza em *beleza*, cujo sentido é de formador de substantivos abstratos oriundos de adjetivos, e -esa em *portuguesa*, o qual se remete à formação de gentílicos ou classificação étnica ou ainda proveniente de:
- Sufixos concorrentes: são aqueles que, mesmo sendo diferentes sob o aspecto fonético, demonstram o mesmo sentido e/ou função. Para serem concorrentes, as bases e os produtos precisam pertencer à mesma categoria lexical. Ex.: -dor e -nte formam substantivos agentivos a partir de verbos: *pescador* – *estudante*.
- Sufixos alomorfêmicos: neste caso, o sufixo caracteriza-se pela alomorfia, a qual evidencia variantes desse morfema em função do contexto

em que o mesmo se apresenta. Ex.: *-inho/-zinho* – diminutivo/afetivo: *leitinho/pezinho*.

- Sufixos categoriais: “são aqueles que mudam a categoria lexical do produto, com relação à base”, como o caso de *-dor*, em *conquistador* (substantivo), oriundo de *conquistar* (verbo). Estes sufixos podem ser significativos ou não, sendo condição para isto o fato destes adicionarem uma significação acessória a seu próprio significado. Ex.: *conquistador*, *sequestrável* (significativos); *teatral*, *beleza* (funcionais, mas não significativos).
- Sufixos produtivos e improdutivos: neste caso, Rocha (1998) afirma que o que existem são regras produtivas (quando a língua atual tem a capacidade de formar novas palavras com base em determinada regra, como quando forma-se um substantivo oriundo de um verbo, utilizando o sufixo *-dor*: *pescar* – *pescador*) ou improdutivas (quando não se formam palavras novas na língua atual com determinados sufixos, tais como: *-âneo*, *-estre* e *-este*, os quais são recorrentes por definição, mas improdutivos). Assim, no paradigma em que se tem a formação de substantivos a partir de verbos, como no caso de *pescador* / *pescar*, observa-se uma regra para tal situação. O que já não ocorre em outras formações: *litorâneo*, *terrestre*, *simultâneo*, *celeste*. Nestes casos, os sufixos *-âneo*, *-este* e *-estre* são recorrentes, mas improdutivos.
- Formações sufixais com bases presas: aqui o que se considera é que palavras podem ser formadas por bases presas, ou seja, por formas que só funcionam se estiverem ligadas a outras (ex.: *pro-* em *proscrever*, *prometer*). Nesta situação se consideram formas presas os sufixos, prefixos e desinências.

A derivação prefixal é caracterizada pela formação de palavras a partir do acréscimo de prefixos em uma base já existente (ROCHA, 1998). Esse tipo de formação de palavras é bastante complexo e, em alguns casos, as novas palavras formadas são consideradas composições e não derivações por alguns autores (ex.: *sobreviver*, *conviver*, *contradizer*; existem discussões que indicam que estes são casos de composição, visto que os prefixos *sobre*, *com*, *contra*, são palavras da língua portuguesa). Este tipo de formação de palavras pode ocorrer a partir de bases livres, presas e com basóides (estes só existem na língua em função de um prefixo específico).

Outro tipo de derivação é a parassintética, a qual consiste no acréscimo de um prefixo e um sufixo ao radical, de modo a fazer com que a palavra não exista apenas com um ou com o outro. Esse tipo de derivação representa um processo que dá origem principalmente a verbos, obtidos a partir de substantivos e adjetivos, como por exemplo, *abençoar* – ***bênção***; *entristecer* – ***triste***.

Já a derivação conversiva, segundo Rocha (1998, p. 172) "consiste no emprego de uma palavra de uma determinada classe lexical em outra classe". Alguns exemplos: de verbo para substantivo - *querer*, *ser*, *caminhar*; de adjetivo para substantivo - *pobre*, *culpado*, *brilhante*.

A derivação siglada funciona como palavras normais, mas são oriundas de siglas capazes de formar novos itens lexicais, como em PT – *petista*. Tais siglas podem ser derivadas de um substantivo, ao mesmo tempo, próprio e composto. Além disso, algumas têm seus significados compostos desconhecidos pelos falantes e acabam sendo utilizadas com frequência, como *CPF*, *PIS*, *INSS*. Há siglas que possuem uma existência autônoma e passa a ser utilizada sem que se faça necessário se remeter a sua origem, como em *MEC*, *CNPq*. Por fim, faz-se necessário considerar que os derivados siglados pode ocupar o lugar do substantivo na estrutura de uma frase, como no caso “Eu vi um ***ovni*** ontem à noite.”

Por fim, outro tipo de formação de palavras é a derivação truncada. Também chamada truncamento ou truncação, nesse tipo de abreviação o falante faz um corte na palavra, resultando na formação de um vocábulo menor sob o ponto de vista fônico, o que pode se refletir na linguagem escrita da Internet, por exemplo, ou ainda

como em situações coloquiais tais como: *zoo* (*zoológico*), *responsa* (*responsabilidade*), *cerva* (*cerveja*), *cine* (*cinema*), *refri* (*refrigerante*).

2.4 CAMPO TEÓRICO NA ÁREA DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

Em busca de respostas a inúmeras indagações que se fazem no campo investigativo sobre consciência morfológica, estudos nacionais e internacionais apresentam-se com uma discussão bastante promissora e que abre espaço para novas investigações. Nesta última parte do aporte teórico da tese, será proposta uma revisão de estudos transversais, longitudinais e de intervenção que demonstram a importância da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Pesquisas recentes têm mostrado evidências empíricas de que o papel da consciência morfológica pode influenciar tanto na aquisição da linguagem escrita quanto no desenvolvimento e aperfeiçoamento da mesma. Mann (2000) afirma que as pesquisas dividem-se em grupos que estudam a consciência morfológica tendo como preocupação o desenvolvimento de competências na habilidade de leitura, outros analisam essa habilidade e sua relação com o aperfeiçoamento ortográfico. Há também aqueles que empregam tarefas experimentais, buscando correlações com o conhecimento explícito e outros com análises mais tácitas, limitando-se por um lado à morfologia derivacional, e por outro à flexional.

A seguir, serão apresentados alguns estudos que retratam essa divisão e que visam ampliar as reflexões sobre o papel da consciência morfológica no aprendizado e no desenvolvimento da linguagem escrita em âmbito nacional e internacional.

2.4.1 Breve panorama de estudos estrangeiros

Inicialmente serão apresentados alguns estudos que refletiram sobre as relações entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a aquisição da linguagem escrita pautando-se na língua inglesa, que é alfabética e demonstra relações mais opacas que a nossa ortografia. Assim, “muitas das irregularidades encontradas no inglês podem ser explicadas pela estrutura morfológica” observada nas palavras (MOTA, 2007, p.132) e nesse sentido, cabe ressaltar que no português essas evidências também fazem parte da língua e o conhecimento morfológico poderá contribuir para a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita.

Nesta perspectiva, serão mencionadas algumas das pesquisas desenvolvidas à luz da psicologia cognitiva, que mostram resultados deveras importantes para esta investigação.

Além dessas importantes pesquisas no inglês, também serão evidenciados neste segmento estudos realizados em Portugal, por Rosa e suas orientandas. Três desses estudos são intervenções realizadas em estudantes falantes do português (variante europeia) e que apresentam relevantes indicativos para esta tese.

Terezinha Nunes, Peter Bryant e seus colaboradores (2006) desenvolveram um trabalho bastante interessante, que visa mostrar quão importante e necessária é, para as crianças em fase de aprendizado da leitura e da escrita, a descoberta dos morfemas e como isso pode ser feito sistematicamente. Nunes e Bryant (2006) apresentaram uma combinação investigativa, a qual envolveu quatro diferentes estratégias, as quais são delineadas a seguir.

Na primeira, desenvolveu-se um estudo longitudinal, dividido em três partes. A primeira teve por objetivo evidenciar que há uma conexão entre o conhecimento morfológico das crianças e seu aprendizado sobre as regras morfológicas de ortografia. Neste estudo participaram 710 crianças de 7 (sete) a 10 (dez) anos de idade, estudantes do 3º ao 6º ano primário, de 8 diferentes escolas de Londres e Oxford. Na tarefa de escrita, foi solicitado às crianças que escrevessem palavras (no contexto de frases) envolvendo as seguintes categorias: quatro substantivos abstratos terminados em “-io” (“emotion”, “destination”, “combination” e “election”),

quatro substantivos abstratos que terminavam em “-ness” (“madness”, “politeness”, “richness” e “happiness”) e cinco verbos regulares no passado (“kissed”, “opened”, “laughed”, “stopped” e “covered”). A grafia correta do sufixo dado era considerada como acerto na questão, independente do restante da grafia. Além das palavras, foi solicitado também que as crianças escrevessem três pseudoverbos, apresentados em contexto de frase, fator que auxiliaria as crianças no entendimento de sua função.

Os resultados desta investigação mostraram que as crianças não demonstraram facilidade em escrever os morfemas solicitados. No entanto, houve uma generalização no uso do morfema “-ed”, visto que os participantes escreveram tão bem este sufixo nos pseudoverbos quanto nos verbos regulares no passado. Os autores acreditam que isso se deu devido ao fato de que as crianças teriam tido algum conhecimento da representação destes morfemas na escrita.

Assim, a conclusão dos autores foi que “a escrita, mesmo daqueles morfemas que possuem forma fixa, não é fácil para as crianças” (NUNES; BRYANT, 2006, p. 39). Fato a se considerar, pois nem sempre a escrita representará o som das letras e isso interfere na ortografia das crianças.

O segundo estudo desenvolvido por Nunes e Bryant (2006) teve como objetivo identificar a capacidade das crianças em discriminar os sufixos “-ion” e “-ian”. Participaram desta pesquisa 176 estudantes, com idades que variavam entre 8 anos e 8 meses a 9 anos e 9 meses, de três escolas em Oxford. A eles foi solicitado que se escrevessem, em contexto de frases, oito palavras terminadas em “-ion” e oito terminadas em “-ian”, além de quatro pseudopalavras terminadas em “-ion” e quatro em “-ian”.

Os resultados desta investigação concentraram-se em três análises específicas: a primeira remete ao fato de grande parte dos participantes terem registrado corretamente palavras com a terminação “-ion”, no entanto esse índice não se aproximou muito dos 100%. O que os autores consideram é que se as crianças tivessem usado algum tipo de conhecimento dos morfemas, de modo a prever a grafia, certamente teriam maior sucesso; o segundo aspecto observado diz respeito ao fato de as crianças terem errado mais na escrita do sufixo “-ian” (cerca de 50% em relação ao sufixo “-ion”); já o terceiro ponto remete ao nível de acertos

na escrita de pseudopalavras com a terminação “-ion”, o qual não foi muito mais baixo que a escrita correta de palavras com o mesmo sufixo e isso talvez leve a ideia de que, talvez, as crianças estivessem registrando além do uso da memória lexical, de modo a buscar aspectos mais gerais sobre a grafia ali solicitada.

Os dados analisados levaram à conclusão de que pode se considerar que haja algum aprendizado sobre o uso do sufixo “-ion” nas escritas dos participantes, mas isso é algo que precisa ser explicitado, ou seja, “as crianças precisam tomar conhecimento do uso de uma sequência de letras no final das palavras”, mesmo que isso não garanta que eles o usarão corretamente, mas de certa maneira poderia ser algo a contribuir na escrita correta das palavras.

Nunes e Bryant (2006) apresentam outro estudo com o objetivo de examinar estratégias morfológicas usadas pelas crianças na grafia do sufixo “-ed”. Desta pesquisa participaram 365 crianças com idades entre 9 (nove) e 10 (dez) anos, de quatro escolas de Londres e quatro de Oxford. Na tarefa de escrita, os participantes tiveram que registrar, em contexto de frases, dez verbos regulares no passado (ex.: “kissed”, “killed”, “opened”), dez verbos irregulares no passado (ex.: “lost”, “sent”, “kept”, “slept”) e dez palavras, que não poderiam ser verbos e terminavam com os sons /t/ ou /d/ (ex.: “soft”, “field”, “ground”).

Os resultados deste trabalho indicaram que a maioria das crianças escreveu corretamente o sufixo “-ed”, no entanto, acabaram por generalizar a mesma grafia em outras situações, tais como nos verbos irregulares. Apenas os participantes mais velhos demonstraram discriminar mais corretamente o uso dos morfemas “-ed”.

Desta forma, a conclusão a que se pode chegar é a de que as crianças são melhores em usar correspondências entre letra e som na escrita de sufixos que em usar seus saberes sobre morfemas.

Na segunda estratégia, desenvolveu-se um conjunto de estudos de intervenção de laboratório, os quais tinham como meta descobrir se a ligação entre o conhecimento morfológico das crianças e sua ortografia é de causa, e comparar os efeitos mínimos do ensino explícito e implícito sobre morfemas e ortografia.

Na terceira, os pesquisadores desenvolveram uma série de estudos mínimos de intervenção em sala de aula, cujo objetivo era descobrir se os métodos de ensino

que haviam sido desenvolvidos na estratégia laboratorial poderiam ser adaptados para a realidade da sala de aula.

Por fim, na quarta estratégia de investigação, optou-se em retornar ao trabalho com os professores e analisar, em específico, seu conhecimento sobre a ligação entre morfemas e ortografia. Para avaliar esse conhecimento foram feitas entrevistas, e os resultados fizeram com que os pesquisadores observassem agora o efeito de melhorar o conhecimento do professor a respeito de regras morfológicas de ortografia na escrita dos seus alunos.

Com este trabalho, Nunes e Bryant (2006) evidenciam que as crianças necessitam da consciência de morfemas que compõem as palavras para poder discriminar suas grafias e que “é inevitável o ensino efetivo sobre morfemas” (NUNES; BRYANT, 2006, p. 62, tradução nossa).

Três anos depois, Nunes e Bryant lançam, em 2009, outro livro no qual reúnem o conhecimento elaborado após vinte anos de experiências criativas, análises e reflexões críticas a respeito da aquisição e do aperfeiçoamento da leitura e da escrita. O foco desta publicação é justamente a abordagem de como as habilidades de leitura e escrita das crianças são desenvolvidas, indo além das fases iniciais de sua aquisição. Os resultados dos estudos apresentados evidenciam a forma como as crianças se desenvolvem em relação à leitura e como o conhecimento da ortografia pode influenciar tanto na compreensão leitora quanto na produção escrita. Seus trabalhos buscam demonstrar como as crianças usam tanto experiências informais como instruções formais para elaborar as próprias regras de ortografia. Dentre as implicações educacionais examinadas pelos autores, fica explícita a necessidade de se favorecer o ensino dos morfemas, o que poderá ser verificado pelos resultados dos dois estudos apresentados a seguir.

Outra pesquisadora que vem trazendo novas e significativas contribuições a respeito da importância de se desenvolver a consciência morfológica explicitamente é Hélène Deacon. Em parceria com John R. Kirby, a autora desenvolveu um estudo longitudinal de quatro anos (as crianças estavam no 2º ano ao início da pesquisa e chegaram ao 5º ano ao final). Deacon e Kirby (2004) compararam fatores morfológicos e fonológicos sob três aspectos do desenvolvimento da leitura: leitura pseudopalavras, compreensão de leitura e leitura de uma única palavra. Os

pesquisadores observaram que a consciência morfológica (à parte da consciência fonológica) contribuiu significativamente na leitura de pseudopalavras e na compreensão de leitura. Notaram também que esta contribuição foi comparável à de consciência fonológica e permaneceu três anos depois da consciência morfológica ter sido avaliada. Em palavras isoladas, a consciência morfológica raramente contribuiu significativamente para a leitura.

Neste estudo ficou evidente a contribuição das consciências fonológica e morfológica para o desenvolvimento da escrita, sendo que a primeira teve influência maior que a segunda. No entanto, a contribuição da consciência morfológica foi independente em tarefas de discriminação escrita de morfemas, as quais não evidenciaram a utilização de estratégias fonológicas.

A investigação realizada mostra que a consciência fonológica desempenha um papel importante na aprendizagem da língua escrita, bem como no reconhecimento de morfemas. Mesmo assim, não se pode negar ou deixar de reconhecer o grande valor da consciência morfológica nesta aprendizagem.

Os dados levantados no estudo de Deacon e Kirby (2004) apontam para a importância do ensino sistemático voltado para a construção dessas duas habilidades. Os autores indicam ainda que, incentivando a valorização de ambas as conexões fonológicas e morfológicas representadas na linguagem escrita, pode-se favorecer a construção de um amplo conjunto de habilidades que contribuirão nas tarefas de leitura feitas pela criança.

Outra publicação que impulsiona o interesse em promover um estudo interventivo no Brasil foi a realizada por Bowers, Kirby e Deacon (2010). Nesta publicação foram analisados estudos sobre os efeitos da instrução morfológica durante as fases de aquisição e aperfeiçoamento da escrita, os quais tiveram a participação de estudantes desde o pré-escolar até o 8º grau.

Destaca-se que a investigação empírica, de todos os estudos analisados, envolvia propostas de intervenções voltadas ao desenvolvimento da consciência morfológica. A partir disso, foram identificados 22 estudos de caso que serviram de base para a revisão.

A análise dos trabalhos demonstrou que os autores investigaram os efeitos da instrução morfológica sob diferentes aspectos, dentre eles as relações entre o

desenvolvimento da consciência morfológica e habilidades de leitura, ortografia, vocabulário. Este estudo apontou que a instrução sobre morfologia trouxe benefícios aos alunos (aos leitores menos eficientes ou mais jovens foram contribuições específicas, mas não menos efetivas):

Nossas evidências indicam que o ensino é mais eficaz quando é integrado a outros aspectos da alfabetização, sugerimos que a instrução morfológica precisa ser incorporada no currículo de uma forma sustentada ao invés de ser adicionada como um remendo temporário. [...] Por fim, sugerimos que as instruções morfológicas têm um grande potencial que ainda não foi realizado (Bowers; Kirby; Deacon, 2010, p. 30, tradução nossa).

Nesse sentido, pode-se dizer que a instrução morfológica, quando bem sucedida, favorece o desenvolvimento de habilidades metamorfológicas. Essa é uma das premissas que esta tese se propõe a testar no caso do português brasileiro.

Em se tratando da Língua Portuguesa utilizada em Portugal, Rosa (2003) desenvolveu em sua tese de doutoramento um conjunto de três estudos, os quais foram fundantes para os que vieram a seguir com suas orientandas.

O objetivo do trabalho de Rosa (2003) foi analisar a relação entre a consciência morfológica e a escrita no Português (variante europeia). Para tanto foram estudadas duas situações em que a ortografia era determinada pela morfologia: a primeira quando não se respeitam regras de correspondência letra-som e a segunda quando há mais de uma ortografia para o mesmo som, ou seja, existe diferença na escrita de sufixos homófonos.

Parte desta pesquisa foi transversal (estudos 1, 2 e 6) e a outra longitudinal (estudos 3, 4 e 5). Na parte transversal, Rosa (2003) examinou quando as crianças dos anos iniciais de escolarização (1º ao 4º ano, de três escolas distintas), entre 6 e 9 anos de idade (N = 805) podem tirar proveito da informação morfológica que é disponibilizada a elas, de maneira implícita, através de *priming* morfológico, o qual seria uma espécie de sensibilização (GUIMARÃES, 2010). As crianças das três escolas foram alocadas aleatoriamente, como grupos de sala de aula, para uma, das seis diferentes condições de escrita propostas. Estas condições resultaram de um desenho metodológico 3 x 2, em que a tarefa de escrita foi realizada, sob um dos três diferentes níveis de *Priming* Morfológico: 1 = sem *priming*; 2 = *priming* oral; 3 =

priming oral mais escrito, e em um de dois diferentes níveis de informação lexical: 1 = ausente (pseudopalavras) e 2 = presente (palavras). Para as tarefas em que não se dava o estímulo *prime*, tinham-se situações como em "Uso uma tábua para barfelar. Barfelar" (pseudopalavras); "Uso uma tábua para martelar. Martelar" (palavras). Quando o *prime* era ofertado, a estrutura ficava da seguinte forma: "Uso um barfelo para barfelar. Barfelar" (pseudopalavras); "Uso um martelo para martelar. Martelar" (palavras).

A tarefa de escrita foi organizada com palavras (de baixa frequência) e pseudopalavras em contexto de frases, totalizando vinte e quatro estímulos para cada condição de experimentação. Na situação sem *priming* os participantes ouviram a leitura das frases que continham somente a palavra derivada, expressa com a pronúncia coloquial, e em seguida faziam seu registro. Na situação com *priming* oral, a leitura dada era de uma frase que apresentava o *prime* e a palavra alvo ou derivada. Já na situação com *priming* oral + escrito, as crianças ouviam, na leitura, a mesma frase que continha o *prime* e a palavra alvo a escrever. No entanto essa frase estava escrita na sua folha de respostas. Assim a criança poderia se reportar à grafia do *prime*.

Os resultados desse estudo mostram que não há efeitos significativos do uso de *priming* morfológico nos dois primeiros anos de escolaridade, o que, no entanto, mostrou-se diferente aos estudantes dos 3.º e 4.º anos. No 3.º ano, o *priming* oral influenciou significativamente a escrita de palavras, mas não a de pseudopalavras. As crianças do 3.º ano demonstraram, com o *priming* oral+escrito, melhor desempenho na escrita, e esses resultados foram significativos tanto no registro de palavras quanto de pseudopalavras. Já no 4.º ano observaram-se resultados muito significativos na escrita de palavras e pseudopalavras, em que o *priming* (oral / oral+escrito) foi utilizado.

Outro resultado interessante, encontrado por Rosa (2003), remete à questão da independência dos efeitos do *priming* morfológico: verificou-se que estes não são dependentes da informação lexical, visto que foram detectados efeitos significativos no registro de pseudopalavras

A conclusão de Rosa (2003) foi que o uso de *priming* morfológico pode ajudar as crianças do 3.º e do 4.º ano a incorporar informação morfológica em seus

registros escritos, e mais prematuramente que aquelas que não recebem este mesmo estilo (*priming*). Assim, “as relações do *priming* morfológico podem favorecer as crianças no desenvolvimento de habilidades inexploradas, as quais podem construir um novo quadro para refletir sobre as relações morfológicas na escrita” (ROSA, 2003, p. 116).

Na segunda parte de seu trabalho, Rosa (2003) apresenta um estudo longitudinal, o qual tinha por objetivo examinar a hipótese de que existe uma relação preditiva entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da escrita de bases morfológicas. Além disso, também buscou descrever a ortografia e medidas de sensibilização morfológicas que foram desenvolvidas, sua coerência interna, sua sensibilidade para captar as tendências de desenvolvimento, suas relações simultâneas e valor preditivo.

Participaram deste estudo 184 estudantes dos quatro anos iniciais de escolarização, pertencentes a escolas públicas de Portugal e escolhidos de forma aleatória. A avaliação dos participantes deu-se em três momentos, no período de um ano (12 meses).

No desenho metodológico, tarefas de medição da consciência morfológica foram usadas como preditores da escrita (analogia de palavras, analogia de frases e interpretação de pseudopalavras), teste de QI (quociente de inteligência) como covariante, e a tarefa de escrita das formas homófonas como variáveis de resultado. A aplicação das tarefas de analogia de palavras e de frases repetiu-se nas três sessões, e a tarefa de interpretação de pseudopalavras foi inserida na segunda sessão e repetida na terceira. A tarefa de escrita foi aplicada nas três sessões e possuía noventa e seis estímulos, com dezesseis palavras cada, sendo eles: palavras que possuíam o sufixo “-eza” (ex.: pobreza); palavras que possuíam o sufixo “-esa” (ex.: japonesa); palavras que possuíam o sufixo “-ice” (ex.: meiguice); palavras que possuíam o sufixo “-isse” (ex.: abrisse); pseudopalavras que possuíam o sufixo “-eza” (ex.: tarofeza); pseudopalavras que possuíam o sufixo “-esa” (ex.: Norubesa); pseudopalavras que possuíam o sufixo “-ice” (ex.: calhapice); pseudopalavras que possuíam o sufixo “-isse” (ex.: gapisse).

Nos resultados verificou-se que houve uma relação significativa entre a consciência morfológica e consistência na ortografia de hastes nas bases –

pseudoestímulos derivados, após o controle de diferenças de grau de escolaridade e de QI. Com isso, pode-se confirmar a hipótese de que a consciência morfológica é uma habilidade que melhora significativamente à medida que as crianças se desenvolvem. Revelou-se também que houve alguma contribuição da Analogia de Sentenças e que a Analogia de Palavras não demonstrou nenhuma contribuição específica, após o controle de grau e QI. Apresentaram-se evidências de que existe uma contribuição específica e significativa da consciência morfológica em algumas das medidas de escrita, mas não em outras. Essa contribuição parece variar como uma função das questões de ortografia consideradas e da natureza dos estímulos.

Concluiu-se, assim, que a consciência morfológica é uma habilidade que melhora significativamente conforme se avança o grau de escolaridade. Essa habilidade desempenha um papel específico e significativo na escrita e um papel equivalente ao prever a discriminação de palavras com “-esa” / “-eza”.

O terceiro estudo realizado por Rosa (2003) buscou demonstrar a relação entre a consciência morfológica e consistência na ortografia de radicais. Esta foi mais uma pesquisa longitudinal e contou com a participação de estudantes do 1º ao 4º ano de escolaridade (6 a 9 anos de idade), num total de 184. Os participantes foram avaliados em três sessões (A, B e C), todas separadas por seis meses.

Para este trabalho foram utilizadas provas de consciência morfológica: analogia de palavras, analogia de frases e interpretação de pseudopalavras (avaliada somente nas suas últimas sessões); prova de escrita, composta de trinta e dois itens (dezesesseis formas derivadas e dezesseis formas base).

Os resultados deste estudo evidenciaram que algumas das medidas de consciência morfológica podem prever a consistência na ortografia de radicais, por períodos de seis e de doze meses. Isso pode ser observado após se controlar a variância compartilhada com o grau de escolaridade e o QI 2

Rosa (2003) concluiu que há uma forte ligação entre a consciência morfológica e consistência na escrita de radicais, pois esta habilidade ficou evidenciada como significativa e preditora da escrita.

No estudo quatro, desenvolvido por Rosa (2003), o que se analisou foi a relação entre a consciência morfológica e a discriminação na grafia de palavras e

pseudo-palavras que terminam em sufixos homófonos "-esa" / "-eza". Os participantes e *design* foram os mesmos do terceiro estudo.

Os resultados dessa investigação proporcionaram a verificação de que as crianças menores tendem a usar uma única grafia para os dois sufixos. Observou-se que os progressos deram-se em relação à passagem das sessões e conforme os graus de escolaridade, ou seja, “as crianças mostraram um resultado positivo na discriminação de palavras com ‘-esa’ / ‘-eza’ com a progressão do estudo e aumento do grau” (ROSA, 2003, p. 210). O estudo também forneceu evidências para uma relação previsível entre a consciência morfológica na Sessão B (medida pela tarefa de Analogia de sentenças e a Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras) e a Discriminação de palavras com "-esa" / "-eza" nas provas da Sessão C.

Em seu quinto estudo, Rosa (2003) pesquisou sobre a relação entre a consciência morfológica e a discriminação na grafia de palavras e pseudopalavras que terminam em sufixos homófonos “-ice” / “-isse”. Mais uma vez foram os mesmos resultados, tanto os participantes quanto o *design*.

Os resultados coincidiram em alguns aspectos com o que foi encontrado no estudo quatro: a atribuição correta de sufixos seguiu o mesmo padrão das fases de escrita; previsões significativas foram encontradas entre as sessões de A e B, B e C e A e C; controlando-se QI e grau de escolaridade, observou-se que algumas das medidas de consciência morfológica foram fortes preditoras na discriminação dos escores.

Com este trabalho, Rosa (2003) concluiu que crianças de 6 a 9 anos de idade progrediram em sua capacidade de discriminação na grafia de palavras e pseudopalavras que terminam em sufixos homófonos "-ice" / “-isse”, e este avanço envolveu o uso de abordagens cada vez mais sofisticadas.

No sexto estudo, Rosa (2003) examinou a ortografia de crianças mais velhas (5º, 7º e 9º anos) e adultos (professores-alunos e em serviço de professores) (N= 107). O objetivo deste estudo foi analisar como crianças mais velhas e adultos alcançam a plena consistência na escrita de radicais e discriminação de registros sistemáticos de sufixos homófonos.

Os resultados observados mostraram que a consistência na ortografia de radicais ocorreu, de forma sistemática, somente no 9º ano. A discriminação na

escrita de palavras com os sufixos homófonos "-esa" / "-eza" não foi integralmente sistemática para os futuros professores (mesmo após dezesseis anos de instrução). Outro dado revelado foi de que a discriminação de palavras que terminam em sufixos homófonos "-ice" / "-isse" foi sistemática pelos professores dos alunos e a discriminação na escrita de pseudopalavras não foi atingida por todos.

Após ouvir as justificativas dos professores a respeito de sua ortografia, Rosa (2003) concluiu que o conhecimento das regras morfológicas era escassa, incompleta ou ausente. Seu estudo mostrou que a discriminação na grafia dos sufixos homófonos foi extremamente complexa. Nem as crianças no final do nono ano, nem professores-alunos, foram capazes de discriminar a ortografia de palavras que terminam em sufixos "-esa" / "-eza", de forma sistemática. No caso da discriminação de palavras com os sufixos "-ice" / "-isse", os estudantes no final do nono ano de escolaridade ainda não poderiam fazê-la, mas os estudantes-professores o fizeram. Outra questão interessante percebida neste trabalho foi que os saberes observados na grafia das palavras não foram transferidos para a escrita de pseudopalavras. Isso pode ser verificado com a observação de médias baixas nos escores dos participantes, mesmo os obtidos por professores experientes.

Os estudos de Rosa (2003) apontam para a necessidade de outras investigações de caráter interventivo, as quais possam comparar aprendizagens após instruções explícitas e diretas sobre regras morfológicas com aprendizagens baseadas na prática educativa cotidiana. Essa demanda começou a ser atendida em Portugal quando três de suas orientandas de mestrado realizam suas investigações.

Em 2008 Seixas apresenta seu trabalho, o qual teve por objetivo verificar se há possibilidade de estimular a consciência morfológica (derivacional e flexional) em crianças de cinco anos de idade, através de um trabalho de intervenção específico (antes da alfabetização). Participaram deste trabalho 45 crianças, todas com cinco anos, escolhidas aleatoriamente num universo de 75 que frequentavam uma pré-escola particular. Os participantes foram divididos em três grupos: GE (grupo experimental, o qual sofreu a intervenção e foi treinado nas tarefas a serem testadas); GC1 (grupo controle 1, que sofreu a intervenção, no entanto não foi treinado nas tarefas); GC2 (não teve a intervenção, tampouco foi treinado).

A pesquisadora desenvolveu um plano de trabalho dividido em três partes: pré-teste, intervenção e pós-teste. As tarefas testadas foram as mesmas nos dois momentos e visavam avaliar a consciência morfológica: analogia de palavras, famílias de palavras e interpretação de pseudopalavras.

Os resultados obtidos revelaram que não houve uma melhoria significativa da intervenção no avanço dos conhecimentos dos participantes do Grupo Experimental (GE), nem do Grupo de Controle 1 (GC1) na habilidade para realizarem analogias de palavras. Além disso, observou-se que as crianças do Grupo Experimental progrediram significativamente na sua capacidade para formar palavras morfológicamente relacionadas e isso se deu devido à influência do plano de intervenção. O Grupo Controle 1 não demonstrou maiores ganhos em consciência morfológica, mesmo tendo manipulado materiais que pudessem favorecer essa situação, em relação ao Grupo Controle 2.

As análises feitas indicaram também que houve um efeito significativo da intervenção no Grupo Experimental, quando verificadas as “habilidades para aceder, reconhecer e interpretar morfemas base + afixos em combinações inexistentes na língua” (SEIXAS, 2008, p. 104). Além disso, verificou-se que a intervenção realizada com o Grupo Controle 1 não foi muito eficaz e não garantiu ganhos em relação ao Grupo Controle 2.

Outro dado interessante observado nas análises de Seixas (2008) foi que todos os grupos continuaram equivalentes em inteligência verbal do início ao fim do estudo, e isso levou à comprovação de que o efeito da intervenção foi específico.

Após a realização das sessões de intervenção (seis) e dos testes (antes e depois), Seixas (2008, p. 121) observou que:

As crianças aprendem e progridem em consciência morfológica através de atividades específicas e que são objeto de preparação por parte do educador/professor. Estas implicam discussão, reflexão e interação entre as crianças (em pequeno ou médio grupo) e entre as crianças e o educador/professor.

As considerações feitas por Seixas (2008) corroboram as de outros teóricos (além dos internacionais, já citados nesta seção, no Brasil pode-se mencionar: MOTA; DIAS; MANSUR-LISBOA; PAIVA; SILVA; BESSE, 2011; MOTA; LISBOA;

DIAS; GONTIJO; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA; SANTOS, 2009; MOTA; MOTA; COTTA; LIMA; CALZAVARA; CUNHA; BANHATO, 2009; MOTA; ANNIBAL; LIMA, 2008; MOTA; GONTIJO; MANSUR-LISBOA; LISBOA; SILVA; DIAS; PAIVA; KAMISAKI, 2008; MOTA; SANTOS; DIAS; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA, 2008; MOTA; LISBOA; DIAS; GONTIJO; PAIVA; MANSUR-LISBOA; SILVA, 2007; MOTA; SILVA, 2007; MOTA; XAVIER; ALMEIDA; GAMON; SOUZA; FERREIRA; HONORATO; ALMEIDA; SILVA, 2012; MOTA, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009b; 2012a, 2012b; GUIMARÃES, 2008, 2010; CORREA, 2009; PAULA, 2007) que também creem que há necessidade de uma ação explícita sobre o ensino dos morfemas. No entanto, ainda existe uma grande discussão sobre em que momento isso deve ocorrer e até que ponto as crianças demonstram ter consciência sobre o que estão lidando (no caso de crianças de cinco anos, não alfabetizadas). No estudo de Seixas (2008), o resultado encontrado pela intervenção com crianças não alfabetizadas indicou que o trabalho sobre os processos de flexão e derivação em palavras demonstrou-se eficaz, mesmo em crianças que não sabiam ler e escrever.

Outro estudo desenvolvido através de um programa de intervenção foi o de Pires (2010), o qual tinha por objetivo avaliar o impacto de uma ação explícita baseada no ensino de regras morfológicas, de modo a contribuir para a discriminação da escrita de palavras que terminam nas formas homófonas “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse”. Desta pesquisa participaram 130 alunos de 6 turmas de uma escola pública de Lisboa, sendo duas do 3º ano, duas do 4º ano e duas do 6º ano. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: Experimental, com 60 elementos, e Controle, com 70.

A pesquisa de Pires (2010) aconteceu em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Após três sessões de intervenção (duas com 90 minutos e a terceira com 30 minutos) com o grupo experimental, trabalhando o ensino sobre morfemas homófonos “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse”, realizou-se o pós-teste com todos os participantes (utilizando-se os mesmos procedimentos e materiais do pré-teste).

Os resultados mostram que houve uma contribuição da intervenção com o Grupo Experimental, visto que houve uma diferença significativa nos resultados de discriminação dos morfemas homófonos “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse” entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle. Além disso, o efeito da intervenção foi específico e

independente do nível de consciência morfológica, e a capacidade de discriminação escrita de palavras com os morfemas em estudo estava relacionada com o ano de escolaridade. No entanto, cabe ressaltar que na pesquisa de Pires (2010, p. 75) “a relação entre ano de escolaridade e melhores resultados, não foi tão linear para os morfemas ‘-esa’/ ‘-eza’, dado observarem-se resultados ligeiramente superiores no grupo do 4º ano, comparando-os com os do 6º ano”, diferente do que aconteceu para os morfemas ‘-ice’/‘-isse’, em que não se verificou a mesma questão.

Pires (2010) concluiu, a partir de uma análise estatística, que os alunos ensinados explicitamente sobre os princípios morfológicos puderam discriminar na escrita morfemas homófonos de forma significativamente melhor do que aqueles que não foram ensinados. Assim, esta pesquisa deixa evidente que:

Ensinar as crianças a “pensar” nas “palavras”, não apenas como um elemento isolado, mas como um elemento que se poderá partir e re(construir), fazendo parte de outras palavras, poderá ser fundamental para o desenvolvimento da consciência morfológica (PIRES, 2010, p. 79).

Essa indicação é bastante significativa e estimula ainda mais o interesse pela investigação pretendida por essa pesquisadora, pois ela crê que há:

[...] a necessidade de que se ensine a ‘pensar’ nas palavras, a ‘manipular’ cada palavra, a ‘explorar’ o sentido de cada raiz, de cada prefixo ou sufixo, dando assim às crianças possibilidades de usarem instrumentos de pensamento mais produtivos (PIRES, 2010, p. 80).

Outra investigação de caráter intervencional recente desenvolvida por uma das orientandas de João Rosa, foi a de Arranhado (2010). O estudo desenvolvido pela pesquisadora tinha como objetivo avaliar o impacto da explicitação de regras morfológicas ou fonológicas na correção da escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos (“-am” / “-ão”). Participaram desta investigação estudantes de 3º e 4º anos de escolaridade (N = 90). Os mesmos foram expostos a três condições experimentais distintas: duas de intervenção (Grupo Experimental 1 – GE1: morfologia; Grupo Experimental 2 – GE2: fonologia) e uma de Controle (sem nenhum tipo de intervenção).

O estudo foi dividido em três fases: na primeira foram aplicados os pré-testes (provas de consciência morfológica: analogia de frases e interpretação de pseudopalavras; provas de consciência fonológica: reconstrução silábica, reconstrução fonêmica, segmentação silábica e segmentação fonêmica; prova de aritmética: subteste WISC-III; prova de escrita: trinta e dois itens, sendo oito palavras terminadas em “-am”, oito terminadas em “-ão”, e dezesseis que funcionaram como “fillers”). Em seguida veio a intervenção e por último o pós-teste (quando repetiram-se as avaliações do pré-teste).

Os resultados de Arranhado (2010) mostraram que houve diferença significativa do treino nas duas situações de intervenção, com efeitos específicos (os ganhos em discriminação de escrita não se estenderam ao raciocínio matemático, o qual não foi trabalhado) e independentes. Esses resultados evidenciam que a explicitação de regras morfológicas favorece ganhos na discriminação dos morfemas “-ão” / “-am”, independente da questão fonológica.

A pesquisadora concluiu que os dois Grupos Experimentais se diferenciaram substancialmente do Grupo Controle e esses avanços podem ser atribuídos à intervenção efetivada.

Um estudo desenvolvido por Machado (2011) buscou verificar se crianças ensinadas a usar regras morfológicas necessárias para escrever palavras derivadas com alteração de pronúncia do radical teriam melhores resultados do que crianças a quem esse treino não tivesse sido disponibilizado. Além disso, buscou-se examinar se a melhoria na correção da escrita caminha lado a lado com o aumento da capacidade de acessar, reconhecer e interpretar morfemas.

Participaram deste estudo cinquenta e três crianças de ambos os sexos, do 2º ano do Ensino Básico, aleatoriamente divididas em dois grupos (Experimental e de Controle). O Grupo Experimental foi submetido a quatro sessões de intervenção, nas quais se desenvolveu um trabalho de explicitação da relação morfológica entre palavras base e derivadas, além de análise morfêmica de estímulos linguísticos. Cada sessão foi feita com grupos de quatro a seis crianças, com a duração aproximada de 30 minutos. Já o Grupo de Controle não teve qualquer intervenção.

O *design* do estudo constitui-se de pré-testes e pós-testes feitos por todos os participantes, além da intervenção para o Grupo Experimental. As tarefas do pré-

teste e do pós-teste eram as seguintes: Tarefa de Escrita – vinte e quatro frases, sendo doze com *priming* e doze sem (que avalia a proficiência na escrita), Identificação do Morfema-Base e Interpretação de Pseudopalavras (tarefas de consciência morfológica).

Os resultados da pesquisa de Machado (2011) revelaram uma significativa superioridade do Grupo Experimental, em relação ao Grupo de Controle, na correção da escrita de palavras derivadas e no acesso à formação morfêmica dos estímulos linguísticos. Além disso, verificou-se igualmente uma relação significativa entre correção na escrita e capacidade para acessar a constituição morfêmica de estímulos linguísticos. Percebeu-se um efeito significativo da intervenção no grupo experimental quanto à correção da escrita e quanto à capacidade para acessar, reconhecer e interpretar novos morfemas.

Desta forma, pode-se concluir que os resultados obtidos por Machado (2011) direcionam para a necessidade de se explicitar e que o papel da intervenção, neste caso, é preponderante na discriminação escrita de palavras que requerem considerações morfológicas no momento de seu registro. Essa ideia reforça a necessidade do ensino explícito de instrumentos cognitivos que favoreçam as crianças consolidarem novos aprendizados sobre morfologia (ARRANHADO, 2010). Além disso:

Faltam estudos de intervenção que possam estabelecer a relação causal entre essa habilidade e a escrita e também estudos que demonstrem a eficácia de intervenções que desenvolvam essas habilidades no contexto educacional (MOTA, 2010, p. 168).

É nessa perspectiva que esta tese se propõe contribuir, pois se reconhece a importância da gama de investigações que verificam a predição da consciência morfológica para aquisição da escrita, bem como se pretende unir o conhecimento já produzido com um plano de intervenção. Segundo Bradley e Bryant (1983) é importante reconhecer que estudos de intervenção feitos isoladamente, mesmo que bem controlados, podem demonstrar relações causa-efeito arbitrárias e que nem sempre evidenciam relações reais. Por outro lado, estudos longitudinais podem controlar variáveis diferenciadas, como a inteligência, por exemplo, a qual nem

sempre se evidencia genuinamente nas relações encontradas nos resultados, não sendo percebidas como causais. Isso mostra que “a força de um método poderá compensar a fraqueza do outro. Juntos eles podem isolar as relações existentes e determinar se estas são causais” (BRADLEY; BRYANT, 1983, p. 419). A partir dessas considerações apresenta-se a ação idealizada para o estudo, a qual será delineada a partir do que se descreverá na metodologia que virá no próximo capítulo desta tese.

2.4.2 Breve panorama de estudos brasileiros

Como foi indicado anteriormente, existem alguns pesquisadores no Brasil que investigam aspectos referentes à relação entre consciência morfológica e a linguagem escrita, e outros fazem suas análises considerando a consciência morfossintática.

Para este segmento de tese, serão apresentados estudos alusivos à consciência morfológica realizados por Mota (2007; 2009) e Paula (2007), à luz da psicologia cognitiva da leitura. Essas duas pesquisadoras consideram a indicação de que a consciência morfológica é importante durante o processo de aperfeiçoamento da linguagem escrita pelo sujeito. No entanto, percebe-se que ambas não descartam a significância desta habilidade no processo inicial de alfabetização.

Ainda percebe-se uma ausência de relatos empíricos que respondam indagações abertas nos estudos já realizados sobre a consciência morfológica, e isso é afirmado no artigo publicado por Guimarães e Paula (2010, p. 106), no qual as autoras consideram a necessidade de mais estudos “que possam estabelecer uma possível conexão causal entre essa habilidade metalinguística, o domínio nos níveis implícito e explícito do conhecimento morfossintático e a aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita”. No texto de Spinillo, Mota e Correa (2010),

as autoras mencionam um estudo de Mota *et al.* (2009²⁰), o qual pretendia investigar a conexão entre a consciência morfológica (especificamente a consciência da morfologia derivacional) e a leitura contextual (medida pelo teste Cloze).

O estudo foi realizado com uma amostra de quarenta e duas crianças brasileiras de 1ª e 2ª séries. Para esta investigação utilizou-se as seguintes tarefas: Tarefa de Decisão Morfossemântica – Raiz (a criança teria que mostrar seus conhecimentos sobre a raiz das palavras); Tarefa de Decisão Morfossemântica (a criança teria que decidir se uma palavra era construída da mesma forma que as outras); Tarefa de Associação Morfossemântica (nesta tarefa a criança tinha que decidir se duas palavras eram da mesma família ou de famílias diferentes); Tarefa de Analogia Gramatical; Tarefas de Consciência Fonológica; Cloze: Teste de Compreensão de Leitura; Desempenho Escolar: utilizaram-se itens de leitura de palavras isoladas e escrita do Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994); Subtestes de Inteligência: Vocabulário e Dígitos da Escala de Inteligência Wechsler para crianças - WISC III (Wechsler, 1991).

Os resultados deste trabalho indicam que o processamento fonológico contribui para leitura contextual e a relação entre o processamento morfológico e a leitura contextual é específica. Verificou-se que as medidas de consciência morfológica na 1ª série não foram tão favoráveis à leitura contextual, talvez pelo fato de que esse grupo estivesse focado “na consolidação do princípio alfabético” (MOTA *et al.*, 2009, p. 228). Concluiu-se, assim, que “os resultados aqui apresentados parecem sugerir um modelo para a relação entre o processamento morfológico e a leitura contextual” (MOTA *et al.*, 2009, p. 228).

Cabe ressaltar também que, Mota, Anibal e Lima (2008) realizaram um estudo buscando verificar se havia uma contribuição da consciência morfológica (através da morfologia derivacional) para a aprendizagem da leitura e escrita. Essa investigação foi desenvolvida com cinquenta e uma crianças de 1ª e 2ª série. Os resultados demonstraram que as crianças que processam melhor os aspectos morfológicos da língua apresentam maior facilidade na escrita. Além disso, os dados também indicaram a contribuição independente da morfologia derivacional em

²⁰ Cabe lembrar que Marcia Mota é uma das autoras de referência nos estudos sobre consciência morfológica no Brasil e já desenvolve suas pesquisas no campo das habilidades metalinguísticas desde a década de 1990.

detrimento à consciência fonológica para a leitura e escrita. “Contudo, para se estabelecer uma possível conexão causal entre essa habilidade metalinguística e a alfabetização estudos longitudinais que combinem técnicas correlacionais são necessários” (MOTA; ANIBAL; LIMA, 2008, p. 317). As autoras concluem ao fim do estudo que são necessárias outras investigações que explorem o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças brasileiras e o efeito que o ensino explícito dessa habilidade pode ter no desempenho escolar.

Miranda (2009) desenvolveu um trabalho de mestrado que teve o intuito de investigar a conexão entre a consciência morfológica e fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, além de verificar o processamento morfológico e sua relação com a estrutura fonológica das palavras no português do Brasil.

A pesquisa foi realizada com cinquenta e sete estudantes, sendo vinte e quatro do 2º ano e trinta e três do 3º. Para este estudo foram utilizadas Tarefas de Consciência Fonológica: Spoonerismo e Subtração de Fonema; Tarefa de Desempenho Escolar; Testes de Inteligência: Vocabulário, Compreensão e Dígitos da Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC III); Tarefas de Consciência Morfológica: Ditado Morfológico 1 e 2, Analogia Gramatical.

Esse estudo demonstrou que parece não haver contribuição (independente da consciência fonológica) da consciência morfológica para a leitura e não houve significância em relação à escrita. Com esses resultados a pesquisadora concluiu que há necessidade de replicação do estudo numa amostra de crianças mais velhas para tentar observar se existiriam outras correlações entre a consciência morfológica, fonológica e a leitura e escrita (MIRANDA, 2009).

No ano de 2011, Mota e colaboradoras publicaram os primeiros resultados de uma pesquisa maior bastante interessante, a qual busca evidenciar como se dá o desenvolvimento da consciência morfológica nos primeiros anos de alfabetização em crianças falantes do português. As autoras ressaltam mais uma vez que existem evidências empíricas mostrando a conexão entre a consciência morfológica e a aquisição da leitura e da escrita, mas que a idade da aquisição dessa habilidade e seu desenvolvimento ainda é uma questão controversa (MOTA *et al.*, 2011). Este estudo é longitudinal e está sendo desenvolvido com crianças de 6 a 9 anos de idade. Os resultados deste trabalho indicam que a consciência morfológica interage

com a escolarização desde os anos iniciais da alfabetização e isso pode indicar que “o processamento morfológico não depende da experiência com alfabetização, mas interage com ela” (MOTA *et al.*, 2011, p. 148). Essa consideração aponta, mais uma vez, para a necessidade de estudos de intervenção que possam evidenciar como o ensino de tais habilidades pode favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Outra pesquisadora que tem demonstrado interesse pelo trabalho com a consciência morfológica é Paula (2007). Em sua tese, pretendeu perceber como ocorrem conhecimentos implícitos e explícitos nas dimensões morfológicas, derivacional e flexional, além da relação do conhecimento morfológico sobre a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia).

O estudo de Paula (2007) contou com a participação de duzentas e sessenta crianças brasileiras, de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, as quais realizaram quatorze tarefas (algumas delas adaptadas do francês para o português) que avaliaram: conhecimentos implícitos e explícitos sobre morfologia derivacional, morfologia flexional, fonologia e sintaxe; conhecimento morfológico derivacional na extração de regra de formação de palavras e de produção de neologismo; desempenho em escrita de palavras sob ditado; desempenho em leitura de palavras, analisando a decodificação e de sentenças, percebendo a compreensão; vocabulário (receptivo).

Os resultados da pesquisa de Paula (2007) aludem a que as crianças de 1ª série possuem conhecimentos implícitos em morfologia derivacional, sendo mais específico em relação a sufixos. Os demais participantes demonstraram maior índice de conhecimento explícito, principalmente em relação a prefixos. Outro dado percebido foi que os estudantes da 3ª série demonstraram um número crescente de correlações entre conhecimento morfológico e desempenho em leitura e em escrita. A partir da 5ª série percebeu-se uma melhora acentuada no conhecimento sobre sintaxe, o que contribuiu no desempenho dos estudantes nas tarefas de morfologia flexional.

Pode-se dizer que o estudo desenvolvido por Paula (2007) contribuiu significativamente para as particularidades dos saberes implícitos e explícitos, que constituem a consciência morfológica, especialmente sobre a morfologia derivacional. No Brasil, percebe-se que a caminhada ainda é recente, mas bastante

sólida e com inúmeras possibilidades de ampliação. Esta tese apresenta-se como parte desse grupo, favorecendo novas discussões sobre o desenvolvimento da consciência morfológica.

3 MÉTODO

No intuito de dar respostas às indagações propostas nesta pesquisa, bem como para atender as metas delimitadas, delineou-se um percurso, que iniciou na revisão de literatura sobre o tema²¹ e seguiu o caminho para a pesquisa de intervenção, que foi planejada e ajustada conforme as orientações recebidas no estágio em Lisboa e no exame de qualificação.

Além disso, este plano sistemático de intervenção pedagógica se fez necessário, pois o presente estudo pretendia testar as seguintes hipóteses:

1. O grupo de participantes que receber o ensino explícito de regras da morfologia derivacional (mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos homófonos “-esa” e “-eza”) terá melhor desempenho na discriminação escrita de palavras que terminem com esses elementos mórficos homófonos quando comparado com os grupos que não receberem esta instrução.
2. O grupo de participantes que receber o ensino explícito sobre a utilização dos elementos mórficos homófonos trabalhados (“-iu” / “-il”) terá melhor desempenho na discriminação escrita de palavras que terminem com esses elementos mórficos homófonos (verbos e adjetivos) quando comparado com os grupos que não receberem esta instrução.
3. O grupo de participantes que receber o ensino explícito de regras da morfologia flexional (mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos homófonos (“-am” e “-ão”) terá melhor desempenho na discriminação escrita de palavras que terminem com esses elementos mórficos homófonos quando comparado com os grupos que não receberem esta instrução.
4. O efeito das intervenções realizadas com os grupos experimentais é independente do nível inicial de consciência morfológica.

²¹ A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da base bibliográfica recente (nacional e internacional) que trata sobre habilidades metalinguísticas.

5. O efeito das intervenções realizadas com os grupos experimentais é independente do nível inicial de consciência fonológica.
6. Em todos os grupos experimentais o efeito da intervenção é específico.
7. As intervenções realizadas em todos os grupos experimentais produzirão um aumento no desempenho da compreensão leitora.

Para que o estudo acontecesse, foi necessária uma autorização, a qual foi solicitada junto ao setor responsável pelo Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pois esta investigação ocorreu em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Curitiba. Optou-se por desenvolver este estudo em escolas públicas, pois elas espelham melhor a realidade social do país e isso contribui para uma reflexão interessante sobre o que se propõe discutir. Outra razão foi o fato da pesquisadora também ser uma profissional do magistério atuante na rede pública de ensino e por ter participado de pesquisas no campo da consciência morfo sintática, desenvolvidas na mesma realidade.

3.1 PARTICIPANTES

O estudo foi realizado com 111 (cento e onze) crianças, de quatro turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Cabe ressaltar que todos os estudantes dessas turmas, num total de 122 (cento e vinte e duas) crianças, receberam os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos. No entanto, desse total, 9 (nove) não trouxeram o aceite dos pais ou responsáveis e 2 (dois) participaram somente dos pré-testes, tendo faltado no período de intervenção e pós-testes imediatos, por motivos particulares.

Após os pré-testes, os participantes foram distribuídos, de acordo com seu desempenho nas tarefas que caracterizaram as variáveis de controle, em 4 grupos experimentais:

Turmas	G1	G2	G3	G4
A	6	6	6	6
B	8	8	8	8
C	6*	7*	7	6
D	8	8	7	8

* Os participantes excluídos por não estarem presentes nos momentos de intervenção e pós-testes eram destes grupos.

Essa distribuição deixou os quatro grupos com sujeitos possuindo características de desempenho mais ou menos elevadas e, para confirmar se não haveria diferenças na partida entre eles, fez-se um teste estatístico que será apresentado na sessão de apresentação dos resultados.

O período de intervenção foi realizado com os estudantes agrupados por turno, ou seja, uniram-se os participantes de cada grupo experimental do turno da manhã (turmas A e B) e da tarde (turmas C e D). Assim, a intervenção foi realizada com grupos que continham as seguintes quantidades de participantes: G1 (manhã) = 14; G1 (tarde) = 13; G2 (manhã) = 14; G2 (tarde) = 14; G3 (manhã) = 14; G3 (tarde) = 14; G4 (manhã) = 14; G4 (tarde) = 14.

A ação de instrução/treinamento desenvolvida pela pesquisadora em uma sala de aula oferecida pela escola para tal trabalho de intervenção organizou-se a partir do plano de trabalho a seguir:

Grupo Experimental 1: foram feitas cinco sessões de intervenção de 30 minutos cada, focando-se no trabalho com o desenvolvimento da consciência morfológica derivacional. Trabalharam-se atividades que explicitavam saberes referentes aos elementos mórficos homófonos (com a mesma pronúncia, mas com diferente grafia) “-esa” e “-eza”.

Grupo Experimental 2: o plano de intervenção (cinco sessões de 30 minutos cada) enfatizou o trabalho com as regras morfológicas flexionais, a partir da reflexão sobre os elementos mórficos “-am” (em verbos que estejam conjugados no

pretérito perfeito, na terceira pessoa do plural) e “-ão” (em verbos que estejam conjugados no futuro do presente, na terceira pessoa do plural).

Grupo Experimental 3: receberam cinco sessões de intervenção (30 minutos cada), as quais foram planejadas em função do desenvolvimento da consciência morfológica derivacional e flexional. A ideia foi trabalhar com as elementos mórficos homófonos “-il” (em adjetivos) e “-iu” (nos casos de grafia de verbos da terceira conjugação “-ir”, conjugados no passado, da terceira pessoa do singular).

Grupo Controle Ativo 4: por motivos éticos, optou-se em beneficiar o grupo controle com algum aprendizado durante o estudo, de modo que estes participantes não se tornem “perdedores na pesquisa” (NUNES; BRYANT, 2006, p. 94) e recebam instrução de um conteúdo distinto dos demais grupos experimentais. Para tanto, a este grupo de crianças foram ofertadas cinco sessões, de 30 minutos cada, de conhecimentos referentes à matemática, especificamente o entendimento inicial sobre representação fracionária.

Após a intervenção, fez-se o primeiro pós-teste, de modo a verificar o efeito imediato do programa de intervenção sobre o desempenho ortográfico dos participantes e identificar se houve diferença na contribuição do ensino da morfologia derivacional e da morfologia flexional para o aperfeiçoamento da ortografia. Além disso, também foi aplicado um pós-teste diferido após um mês da intervenção (parte deste período coincidiu com o recesso escolar de julho), de modo a verificar se houve um aprendizado consolidado e não apenas imediato.

As variáveis deste estudo foram:

1) Variáveis dependentes:

- A compreensão em leitura medida pelo teste Cloze (TC).
- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-esa” e “-eza”.
- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-ão” e “-am”.
- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-iu” e “-il”.

2) Variável independente:

- O grupo será a variável independente deste estudo. Vale ressaltar que há quatro grupos:

- Grupo Experimental 1: morfologia derivacional.
- Grupo Experimental 2: morfologia flexional.
- Grupo Experimental 3: morfologia derivacional e flexional.
- Grupo Controle Ativo: representação fracionária.

3) Variáveis de controle:

- O conhecimento lexical das crianças, medido pelo subteste de vocabulário WISC III (TV).

- A especificidade da intervenção, medida pela Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2009).

- A consciência morfológica das crianças medida pelas tarefas de:

- Prova de Derivação em Contexto (PDC) e Prova de Decomposição Morfológica (PDM) (adaptações para o Português das tarefas de Carlisle, 2000 realizadas por GUIMARÃES, 2011, informação verbal)²²;
- Prova de Flexão em Contexto (PFC) (GUIMARÃES, 2012, informação verbal)²³;
- Analogias Gramaticais (AG)

- A consciência fonológica das crianças medida pelos subtestes do CONFIAS (MOOJEN, 2007):

- Nível de Fonema (NF):
 - Produção de palavra que inicia com um dado som;
 - Identificação de fonema inicial;

²² GUIMARÃES, S. R. K. **Prova de Derivação em Contexto e de Decomposição Morfológica**. Curitiba, 2011. Informação verbal.

²³ GUIMARÃES, S. R. K. **Prova de Flexão em Contexto**. Curitiba, 2012. Informação verbal.

- Identificação de fonema final;
- Exclusão;
- Síntese;
- Segmentação;
- Transposição.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 Pré-teste

Nesta ocasião, as crianças foram avaliadas coletivamente em uma tarefa de escrita, a qual afere o conhecimento ortográfico das crianças. Em seguida, elas fizeram o subteste de vocabulário WISC III individualmente, de modo a avaliar o conhecimento lexical dos participantes antes da intervenção e a Prova de Aritmética (também individualmente) criada por Seabra *et al.* (2009), utilizada para medir a especificidade da intervenção.

Após esses testes, foram realizadas Provas de Consciência Morfológica: Prova de Derivação e Decomposição em Contexto (Carlisle, 2000), Prova de Flexão em Contexto e Prova de Analogias Gramaticais, realizadas individualmente em grupos concentrados de até dez crianças.

Prova de escrita

Esta prova foi realizada coletivamente com o intuito de avaliar a escrita ortográfica dos participantes, que foram instruídos a escrever, sob ditado, cerca de

noventa e seis estímulos (48 palavras e 48 pseudopalavras), em contexto de frases, sendo oito para cada tipo de elemento mórfico a ser trabalhado na intervenção (APÊNDICE 1).

Lista de estímulos usados nas frases desta prova:

- Palavras.

-am	-ão	-il	-iu	-esa	-eza
Visitaram	Falarão	Ágil	Adquiriu	Baronesa	Franqueza
Levaram	Jogarão	Difícil	Advertiu	Duquesa	Pobreza
Tiraram	Acabarão	Imbecil	Afligiui	Japonesa	Riqueza
Concluíram	Beberão	Febril	Conduziu	Inglesa	Beleza
Animaram	Contarão	Útil	Consumiu	Francesa	Tristeza
Aclamaram	Acompanharão	Fértil	Curtiu	Princesa	Dureza
Aconselharam	Conseguirão	Hostil	Exigiu	Norueguesa	Pureza
Acreditaram	Acordarão	Gentil	Mentiu	Escocesa	Safadeza

- Pseudopalavras.

-am	-ão	-il	-iu	-esa	-eza
Tabofaram	Golparão	Ovacil	Bomeziu	Norubesa	Malideza
Epilaram	Jemuarão	Faderil	Lisaniu	Arlinesa	Tarofeza
Ratonizaram	Dederão	Zonil	Tatemiu	Riladesa	Valineza
Cataniram	Galoferão	Pirtil	Casabiu	Aparuvesa	Fageza
Flamiram	Melandearão	Manogil	Forfaiui	Pafulhesa	Ticeza
Pomegaram	Colhagorão	Genginil	Jomboiu	Milachesa	Paveza
Mirdoram	Liboarão	Rederil	Invediu	Aliquesa	Patibeza
Impeziram	Valitarão	Jacofil	Localiu	Milafesa	Pacheza

As palavras aqui utilizadas foram extraídas do acervo de Pinheiro (1996) e o critério de escolha das mesmas foi o grau de sua frequência, ou seja, optou-se por escolher palavras que apareceram neste *corpus* em baixa frequência na 3ª série,

pois é o mesmo grau de escolaridade dos participantes deste estudo. Além disso, a baixa frequência pode favorecer um controle mais rigoroso do conhecimento lexical anterior dos participantes. A avaliação foi realizada computando-se um ponto para cada estímulo escrito corretamente e zero ponto para cada erro cometido na escrita dos mesmos.

As pseudopalavras foram criadas seguindo o critério de quantidade mínima (cinco) e máxima (onze) de letras, visto que nas palavras essas quantidades variaram entre quatro e doze letras. Além disso, evitou-se finalizar as pseudopalavras com sílabas (as duas últimas) que pudessem formar palavras reais.

O ditado das frases foi dado a partir das seguintes instruções:

“Vocês irão me ajudar a compreender como uma criança entende como são escritas determinadas palavras. Para isso, eu trouxe algumas palavras reais e outras que eu inventei para que vocês as escrevam no contexto de frases. Vou ditá-las para vocês e para isso, preciso que ouçam as palavras e depois as frases e as registrem na folha que lhes dei. Digo a palavra uma vez, depois a frase completa e no final repito a palavra. Se houver dúvidas, peço que não façam nenhum comentário e nem me perguntem nada, pois eu não poderei ajudá-los agora. Registrem como acreditam que esteja certo e depois me entreguem a folha.”

Provas de morfologia derivacional: derivação em contexto e decomposição morfológica (GUIMARÃES, 2011, informação verbal).

Estas provas foram desenvolvidas usando-se como referência as tarefas utilizadas no estudo de Carlisle (2000) com crianças falantes do inglês. Para resolução da tarefa de decomposição é requerido do aluno a habilidade de decompor uma palavra derivada apresentada, pela subtração de seu sufixo, gerando sua forma primitiva e a resolução da tarefa de derivação exige uma reflexão reversa, pois nesta o participante deverá produzir uma palavra derivada, dada sua forma primitiva.

No teste original de Carlisle (2000), foram usadas vinte e oito frases para o teste de derivação e vinte e oito para o teste de decomposição. Não se utilizou a tradução direta da prova, visto que:

[...] muito cuidado deve ser tomado na tradução e adaptação de tarefas originalmente construídas em outras línguas e em outros contextos culturais para o contexto nacional. Nem todos os fenômenos se aplicam e muitos requerem modificações nas tarefas para que melhor se adequem às características linguísticas do português e ao nosso contexto social (MOTA, 2012b, p. 81).

Para esta tese, foram testados dezoito itens para a prova de decomposição e dezesseis para a de derivação, além de três frases exemplificadoras para cada instrumento. Optou-se em testar um número elevado de itens, pois após o pré-teste já se previa a análise de fidedignidade de todas as provas que medem o nível de consciência morfológica, a qual poderia indicar a exclusão de alguns itens.

Para a construção da prova de derivação foram elaborados itens, os quais requerem as seguintes formações: dado um substantivo pede-se a formação de outro substantivo, pela utilização dos seguintes sufixos: -ada (duas frases, itens 1 e 10) e -eiro (duas frases, itens 2 e 11); dado um substantivo a formação esperada deverá ser um adjetivo, pela utilização dos seguintes sufixos: -oso (duas frases, itens 8 e 16) e -ânea (duas frases, itens 7 e 15); a partir de um adjetivo deve-se formar um substantivo, pela utilização dos seguintes sufixos: -dade (duas frases, itens 4 e 12) e -dão (duas frases, itens 4 e 9); a partir de um verbo deve-se formar um substantivo, pela utilização dos seguintes sufixos: -dor (duas frases, itens 5 e 13) e -nte (duas frases, itens 6 e 14). Cabe ressaltar que a escolha dos sufixos acima se deu devido à maior familiaridade de crianças na faixa etária a ser pesquisada já ter sido observada em experiências anteriores, vivenciadas pela pesquisadora em sala de aula.

Já na elaboração da prova de decomposição, as palavras-alvo devem ser desmembradas a partir das seguintes formações: dado um substantivo deve-se formar outro substantivo, pela extração dos seguintes sufixos: -ada (duas frases, itens 1 e 16), -eira (uma frase, item 4), -eiro (uma frase, item 9) e -zal (uma frase, item 17); a partir de um substantivo formar um adjetivo, pela extração dos seguintes

sufixos: -dade (duas frases, itens 5 e 13), -eza (duas frases, itens 8 e 11) e -idão (uma frase, item 18); a partir de um adjetivo formar um substantivo, pela extração dos seguintes sufixos: -oso (duas frases, itens 2 e 15) e -ado (duas frases, itens 6 e 14); dado um substantivo formar um verbo, pela extração dos sufixos: -dor (uma frase, item 3) e -nte (duas frases, itens 7, 10 e 12).

Na prova de decomposição os participantes tiveram as seguintes instruções antes do teste:

“Em português há palavras que são da mesma família, por exemplo, ‘artista’ e ‘arte’, ou seja, ‘artista’ vem de ‘arte’. Assim, a atividade que nós vamos fazer será a seguinte: eu vou lhe dizer algumas palavras, por exemplo: ‘artista’ e logo em seguida uma frase que termina com a palavra que deu origem a ela e você deve completar a frase: (artista) – Sua vida é dedicada à _____.(arte). Agora eu vou lhe apresentar outra palavra e dizer nova frase para que você complete com a palavra que deu origem a ela. Preste bem atenção, para completar a frase de forma certa:

Treino:

- a. (horroroso) – Aquele filme foi um _____. (horror)
- b. (corredor) – Quão rápido ela pode _____. (correr)
- c. (boiada) - Preciso evitar comer carne de _____. (boi)

Já na prova de derivação os participantes ouviram as seguintes explicações antes de responderem ao instrumento:

“Em português há palavras que são da mesma família, por exemplo, ‘litoral’ e ‘litorâneo’, ou seja, ‘litorâneo’ vem de ‘litoral’. Assim, a atividade que nós vamos fazer será a seguinte: eu vou lhe dizer algumas palavras, por exemplo: ‘litoral’ e logo em seguida uma frase que termina com uma palavra que pode ser formada a partir dela e você deve completar essa frase: (litoral) – O coqueiro faz parte da vegetação litorânea. Agora eu vou lhe apresentar

outra palavra, e dizer uma nova frase para que você complete com a palavra formada a partir dela.”

Treino:

- a. (jornal) – Preciso aguardar o _____. (jornaleiro)
- b. (cruel) – O bandido agiu com _____. (crueldade)
- c. (momento) – O país já se recuperou, foi uma crise _____.
(momentânea)

Prova de flexão em contexto (GUIMARÃES, 2012, informação verbal).

Esta prova foi elaborada com a mesma estrutura das duas tarefas anteriores, ou seja, tarefas de derivação e de decomposição, as quais tratam da morfologia derivacional. Neste instrumento pretende-se avaliar a capacidade flexional dos alunos no contexto de frases.

A prova é composta por dezesseis estímulos, os quais envolvem a flexão de substantivos (4), de adjetivos (4) e verbos (8). O objetivo é verificar se a criança, a partir de uma palavra dada, consegue realizar sua flexão correta no contexto de frase.

Assim como nas provas de derivação e decomposição em contexto, também foi feito um teste estatístico de fidedignidade do instrumento – o qual será detalhado na sessão de apresentação dos resultados –, de modo a verificar se todos os itens são razoavelmente bons para avaliar o que se espera. A prova foi aplicada coletivamente e cada participante registrou suas respostas em protocolo individual. Para cada estímulo correto dar-se-á um ponto e para cada erro, zero.

Antes do início da tarefa, a criança recebeu a seguinte instrução:

“Quando escrevemos alguma coisa, as palavras utilizadas nas frases devem combinar. Por exemplo, eu escrevo “menina bonita” e não “menina

bonito”. Ou então eu escrevo “dois olhos” e não “dois olho”. Eu também devo escrever “nós vamos” e não “nós vai”. Agora vou lhe dizer algumas palavras, por exemplo: “pintor” e logo em seguida uma frase que deve terminar com uma palavra igual ou parecida com aquela que eu disser. Você tem que terminar a frase, dizendo a palavra na forma que melhor “combinar” com o que eu tiver dito. Se eu disser a palavra (pintor) e em seguida a frase: Carla adora brincar com pincéis e tintas, quando crescer ela quer ser _____. Que palavra completa esta frase?”

Treino:

1. (pintor). Carla adora brincar com pincéis e tintas, quando crescer ela quer ser _____.
2. (livre). A viagem foi rápida porque a estrada estava _____.
3. (participar). Ontem teve uma gincana no parque e todas as crianças _____.

Prova de Analogias Gramaticais (GUIMARÃES, 2005)

Esta prova foi desenvolvida por Guimarães (2005), baseada no teste original criado por Nunes *et al.* (1997), o qual leva a criança a identificar uma transformação morfológica que ocorre em pares de palavras e realizar uma variação similar para outra palavra, de modo a formar um novo par de palavras que terá a mesma relação morfológica que o primeiro par, ou seja, segue, segundo Nunes *et al.* (1997), os moldes tradicionais de tarefas de analogias de palavras ("A" está para "B" assim como "C" está para "D") utilizadas na psicologia cognitiva e desenvolvidos por autores como Piaget *et al.* (1995)²⁴ e Sternberg (1977)²⁵, que estudaram o raciocínio humano.

²⁴ PIAGET, J.; MONTANGERO, J.; BILLETER, J. *In* PIAGET, J. **Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Tradução Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva).

Dados os dois primeiros elementos, apresenta-se o terceiro elemento, "C", e o participante deverá produzir o quarto elemento por analogia. Cabe ressaltar que as palavras do primeiro par, "A" e "B", têm a mesma raiz, mas pertencem a categorias gramaticais distintas. O primeiro elemento de cada um dos pares ("A" e "C") pertence à mesma categoria, mas têm raízes distintas. Para responder à avaliação, os participantes deverão utilizar a raiz de "C" e gerar uma palavra da mesma categoria gramatical de "B".

Esta prova é formada por doze itens (dois de treino e dez de exame) e a elaboração dos pares ("B" e "D") foi feita através de uma seleção de palavras que não rimam, a fim de evitar uma possível interferência fonológica na execução do exame. Esta prova também foi analisada estatisticamente, de modo a verificar se seus itens são consistentes e podem medir o que se espera em nível de consciência morfológica.

Para esta prova foram dadas as seguintes instruções:

“Vamos fazer um jogo de palavras. Antes de começar, vamos praticar com o seguinte exemplo:”

Treino:

a) A – bondade

B – bom

C – ruindade

D - _____.

b) A - Europa

B - europeu

C – África

D - _____.

²⁵ STERNBERG, R. J. Component processes in analogical reasoning. **Psychological Review**, 84, 353-378, 1977.

Prova de compreensão da leitura

Para a avaliação da compreensão na leitura foi utilizada a técnica do Cloze, a qual, segundo Santos (2004), foi proposta por Taylor em 1953 e tem sido utilizada tanto para o diagnóstico como para o desenvolvimento da compreensão em leitura. Para este teste apresentou-se um texto, com algumas lacunas, as quais foram preenchidas pelo leitor com vocábulos que melhor completaram o sentido do texto.

O texto utilizado para esta avaliação foi uma adaptação de “O último dragão” de Elenice Machado de Almeida (APÊNDICE 2).

Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2009)

Essa avaliação foi criada e validada recentemente no Brasil por Seabra, Montiel e Capovilla e busca avaliar a “escrita por extenso de números apresentados algebricamente e escrita da forma algébrica de números ouvidos; escrita de sequências numéricas crescente e decrescente” (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2009, p. 50). Além disso, o participante deverá comparar grandezas numéricas, fazer cálculos de operações apresentadas por escrito e oralmente, e ainda resolver problemas escritos.

Essa tarefa foi dinamizada individualmente e as respostas e o desempenho (pontuação) dos participantes foram registrados pelo aplicador em protocolo específico.

Essa prova foi utilizada no sentido de verificar a especificidade da intervenção, ou seja, esperava-se que o efeito da intervenção beneficiasse os participantes especificamente no que diz respeito à discriminação na escrita dos elementos mórficos homófonos estudados, sem que haja extensão do aprendizado a outras áreas, e esse instrumento poderia comprovar essa ideia visto que afere conhecimentos matemáticos.

Teste de vocabulário (WISC III)

Para a aferição do vocabulário foi utilizado o subteste de vocabulário WISC, pois este tem sido usado em outros estudos e poderá avaliar o desenvolvimento lexical no domínio expressivo dos participantes. A relevância deste tipo de avaliação se mantém pelas implicações oriundas de evidências empíricas, que demonstram correlações entre competências linguísticas gerais, compreensão da leitura e conhecimento vocabular (NAGY, 2007). Durante o processo de aquisição vocabular, as habilidades metalinguísticas desempenham um papel fundamental, particularmente nos domínios da consciência morfológica e da consciência sintática. No que diz respeito à consciência morfológica, percebe-se que este é um dos indicadores para a compreensão das palavras derivadas.

Assim, se o conhecimento de vocabulário da criança é reforçado cada vez mais pela consciência morfológica, ou seja, pelo conhecimento explícito das regras da morfologia e de formação de palavras (ANGLIN, 1993), pode-se dizer que a ação explícita evidencia a ligação entre a morfologia e a ortografia, e isso poderá auxiliar tanto na escrita quanto no aumento do próprio vocabulário. No entanto, neste trabalho essa variável foi controlada, de modo que foi feita a exclusão da influência do conhecimento lexical anterior à intervenção sobre o desempenho dos participantes nas provas de consciência morfológica, compreensão da leitura e na prova de escrita.

Subtestes do CONFIAS (MOOJEN, 2007): Nível de fonema

O CONFIAS (MOOJEN, 2007) é um instrumento utilizado na avaliação da consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Para esta investigação foram utilizados apenas alguns subtestes do nível de fonema: Produção de palavra que inicia com um dado som; Identificação de fonema inicial; Identificação de

fonema final; Exclusão; Síntese; Segmentação; Transposição. Esses resultados foram utilizados para controle da consciência fonológica dos participantes.

3.3.2 Intervenção

Conforme explicitado anteriormente os quatro grupos participantes foram alvo de algum tipo de intervenção. Para atingir os objetivos da intervenção, optou-se em trabalhar a partir de um texto que foi o disparador do trabalho, perpassando por listas de palavras, com o intuito de refletir sobre o princípio morfêmico que rege a ortografia em que aparecem os elementos mórficos homófonos “-esa” e “-eza” / “-am” e “-ão” / “-il” e “-iu”. Cabe ressaltar que se tomou cuidado em se trabalhar apenas com palavras diferentes das que foram utilizadas nos testes, bem como estas também se diferenciam entre os grupos, de modo que a instrução foi específica para cada um (apenas na sessão 1 haverá uma explicação geral sobre flexão e derivação comum aos três grupos experimentais).

Assim, segue o planejamento do conjunto de 5 sessões executado pela investigadora a cada grupo:

Morfologia derivacional: “-esa”; “-eza”

Para este grupo explicitou-se, através da construção de regras morfológicas, a compreensão sobre o uso dos elementos mórficos homófonos “-esa” e “-eza”, de modo que esse conhecimento pudesse ser generalizado para outras palavras, além das treinadas nesta ocasião. Este conhecimento é necessário, pois os estudantes precisam decidir entre duas formas de escrita que representam um mesmo som (BRYANT; NUNES; AIDINIS, 1999).

Na situação que envolve os sufixos “-esa” e “-eza”, foi ensinado sobre a regularidade morfêmica, ou seja, neste caso a escrita exige considerações

morfológicas (BRYANT; NUNES; AIDINIS, 1999), sem valer-se de termos fonéticos, visto que a homofonia não favorece nenhuma distinção. No entanto, a distinção poderá ser percebida a partir da categorização gramatical que o morfema produz e deverá estar refletido na ortografia dessas palavras.

No caso de palavras que têm sua origem na derivação de adjetivos e que passam a ser nomes ou substantivos abstratos que terminam no som /eza/, a escrita será com “-eza”. Já em situações em que as palavras são terminadas com o mesmo som /eza/, mas que são nomes ou substantivos comuns e indicam proveniência, origem e classe social, deve-se utilizar na escrita o “-esa”. Para que os estudantes construam e compreendam como essa regra se dá, faz-se necessário um prévio entendimento de questões gramaticais, as quais perpassam o entendimento sobre substantivos, comuns e abstratos, e adjetivos.

Primeira sessão

Essa sessão foi comum aos três grupos e teve como premissa abrir os trabalhos dando uma pequena noção sobre derivação e flexão de palavras.

Inicialmente, a pesquisadora trouxe a discussão sobre grupos lexicais para abordar sobre derivação:

“Vocês saberiam me dizer se esses pares de palavras têm algo em comum?”

FELIZ	INFELIZ
PEIXE	PEIXEIRO
BANANA	BANANEIRA
CAMPEÃO	BICAMPEÃO

“Se nós olharmos dentro da palavra da direita, podemos ver a palavra da esquerda completa ou quase. (Nesse momento, a pesquisadora fez o destaque nas palavras da lousa).”

Vocês estão vendo que as palavras são formadas por conjuntos de letras que, juntas, têm um significado. Esses pedacinhos são chamados de morfemas. Alguns morfemas são utilizados para mudar a palavra de origem e dar um novo significado a ela graças a eles. O que será que 'IN-' quer dizer? E '-EIRO' é igual a '-EIRA'? E o 'BI-'? Na coluna da esquerda temos um único conjunto de letras que nos faz pensar em determinados significados. Já na coluna da direita, vemos dois morfemas, como em PEIXEIRO, em que vemos PEIXE (que é aquele animal aquático) e -EIRO (que significa a profissão, ou aquele que faz, produz ou vende o animal em questão, que é o PEIXE). Os morfemas que estão à frente das palavras destacadas são chamados prefixos e os que estão no final são os sufixos.

Agora tentem completar as frases com palavras que possam ser os pares do mesmo grupo lexical daquelas que estão entre parênteses, usando os seguintes prefixos e sufixos: TRI-, DES-, -EIRO, -EIRA.”

- a) (laranja) – Esta árvore é uma bela _____.
- b) (campeão) – Meu time foi _____.
- c) (fazer) – Não me peça para _____.
- d) (formiga) – Cuidado para não pisar naquele _____.

“Vejam também que existem outros morfemas que não formam palavras novas, mas dão sentidos diferentes numa frase. Observem as frases abaixo:”

O livro esquisito.

A caneta vermelha.

Esse dente cariado.

Aquela camisa listrada.

Nós não estávamos felizes.

Eu ganhei este prêmio.

“Nas frases, podemos observar que mudando as palavras em destaque teremos problemas, ou seja, não dá para combinar essas palavras com as demais usando qualquer palavra que vier na nossa cabeça. Neste caso, percebemos que para sermos compreendidos na escrita, precisamos concordar verbos e nomes, seguindo critérios de regularidade na hora de optar por essa combinação.

Vamos tentar combinar?”

Minha mãe _____ (fazer) bolos _____.

Aquela menina é muito _____.

Nós _____ (acordar) cedo esta manhã.

Amanhã eu _____ (ganhar) um belo elogio da minha _____.

Segunda sessão

Na segunda sessão, a investigadora iniciou os trabalhos com um pequeno ditado de seis palavras (três com terminação “-eza”, três com o final “-esa”) e seis pseudopalavras, o qual foi refeito e corrigido pelos estudantes ao final da quinta sessão.

Ditado de palavras:

- 1) Portuguesa. Ela nasceu em Portugal e por isso é portuguesa. Portuguesa
- 2) Limpeza. Esse lugar precisa urgente de limpeza. Limpeza
- 3) Burguesa. A habitante do Burgo é burguesa. Burguesa
- 4) Certeza. Antes de me acusar, debes ter certeza. Certeza
- 5) Camponesa. A camponesa vive no campo. Camponesa
- 6) Fraqueza. Tens que comer para não te dar fraqueza. Fraqueza

Ditado de pseudopalavras:

- 1) Borlinesa. Ela nasceu em Borlina e por isso é Borlinesa. Borlinesa
- 2) Narvifeza. Ele tinha um carro com grande narvifeza. Narvifeza
- 3) Partinesa. Se ela veio de Partinal é Partinesa. Partinesa
- 4) Goruteza. Ela sentia muita goruteza. Goruteza
- 5) Vonucaleza. Ele prefere agir com vonucaleza. Vonucaleza
- 6) Jarafesa. A minha tia nasceu em Jarafe; é Jarafesa. Jarafesa

Após o registro das palavras ditadas, os participantes deixaram a folha virada embaixo da mesa e tiveram seu primeiro desafio:

“Vocês receberão agora uma lista de palavras que terminam com o mesmo som, mas que são escritas de forma diferente. Observem essas palavras e separem-nas em dois grupos.”

marquesa	fineza	grandeza	escureza
frieza	firmeza	ligeireza	irlandesa
esperteza	freguesa	tailandesa	mesquinheza
libanesa	franqueza	lerdeza	camponesa
estranheza	gentileza	clareza	

GRUPO A	GRUPO B
marquesa	frieza

“Tentem escrever uma regra para justificar por que essas palavras são escritas de forma diferente no final.”

Terceira sessão

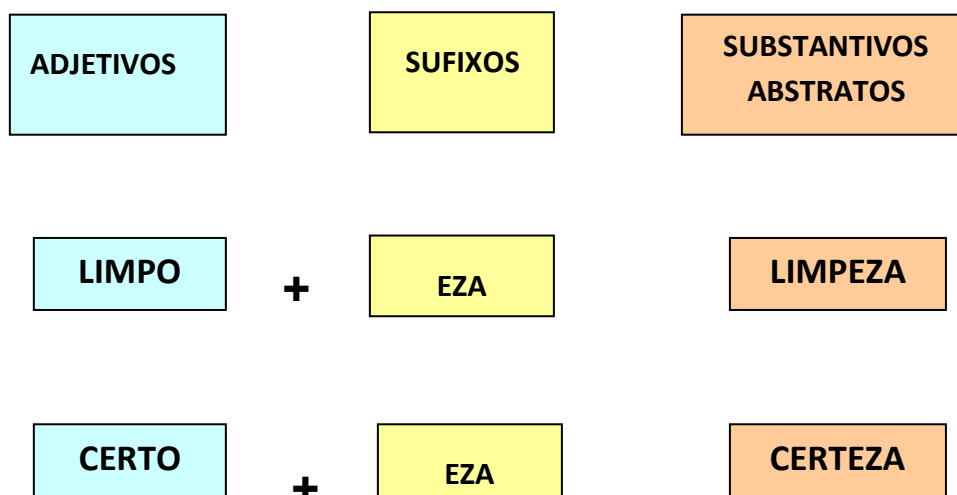
No início da sessão, foi dado um pequeno pensamento, o qual foi lido pela pesquisadora:

*PRECISO FAZER UMA LIMPEZA:
JOGAR FORA AS DÚVIDAS
E DEMONSTRAR MAIS A CERTEZA.*

A partir do texto lido e exposto em cartaz aos participantes, a pesquisadora lançou as seguintes questões:

- “1. Neste texto aparecem dois substantivos abstratos. Vocês sabem o que são substantivos? Substantivos são palavras que dão nomes aos seres, que podem ser pessoas, animais, etc. No caso dos substantivos abstratos, estes são “palavras que vocês não conseguem abraçar” (PIRES, 2010, p. 57). Quais são os substantivos abstratos que aparecem no texto?*
- 2. Vocês sabem de onde vem a palavra LIMPEZA?*
- 3. E a palavra CERTEZA?*
- 4. Vocês sabem o que são adjetivos? Adjetivos são palavras que mostram qualidades ou características dos substantivos.”*

Após os questionamentos orais, a pesquisadora apresentou as palavras trabalhadas em pequenos cartazes:



“Vocês podem ver que se eu unir o adjetivo LIMPO com o sufixo EZA poderei formar a palavra LIMPEZA, mas para isso precisei tirar a letra O final do adjetivo. Isso sempre acontecerá quando a terminação não for com a letra E no adjetivo. Vocês viram também, que LIMPEZA e CERTEZA terminam com /eza/, mas se eu dissesse outra palavra com essa mesma terminação, vocês poderiam usar outra letra no lugar do 'z'? Que letra poderia ser?”

A pesquisadora registrou as respostas e em seguida argumenta:

“É normal ter dúvidas na hora de escrever algumas palavras que não conhecemos ou que não temos certeza de suas grafias. Isso pode acontecer com palavras que podem ser escritas com diferentes letras que representam o mesmo som, como o caso do som /z/. Vocês podem saber que entre vogais em algumas palavras, o som /z/ pode ser escrito com 's', mas existem outras regras para a escrita de palavras como LIMPEZA e CERTEZA.

Observem as palavras:”

LIGEIREZA

FRIEZA

“Pensando em LIMPEZA e CERTEZA, essas palavras vêm de quais adjetivos?”

LIGEIRO + EZA = EZA

FRIO + EZA = FRIEZA

“Vejam esses outros adjetivos agora:”

LERDO

FIRME

ESTRANHO

FINO

CLARO

MESQUINHO

GRANDE

LIMPO

“Se colocarmos o sufixo ‘-eza’ podemos formar outras palavras? Vamos tentar.” (Neste momento as crianças registram suas hipóteses e, em seguida, a pesquisadora revela a nova relação:)

LERDO + EZA	LERDEZA
FIRME + EZA	FIRMEZA
ESTRANHO + EZA	ESTRANHEZA
FINO + EZA	FINEZA
CLARO + EZA	CLAREZA
GRANDE + EZA	GRANDEZA
LIMPO + EZA	LIMPEZA

“Formamos substantivos abstratos, então que regra poderíamos usar para o uso do sufixo ‘-eza’?”

Quando formamos substantivos abstratos derivados de adjetivos, a terminação será com o sufixo ‘-eza’. Essa regra será registrada

coletivamente com os participantes e ficará em um cartaz, utilizado nas outras sessões.

Agora, respondam ao exercício em silêncio:”

Leia as frases abaixo, observando qual o papel das palavras destacadas:

1. Este escritório está **limpo**.
2. Seu comportamento é muito **delicado**.
3. Ele comprou um tecido **fino** para fazer sua camisa.
4. Este menino é muito **esperto**.
5. Este café ficou **fraco**.

* Indique a que se refere cada uma das palavras destacadas, utilizando o sufixo “-eza” na sua definição:

limpo – _____

delicado – _____

fino – _____

esperto – _____

fraco – _____

Em seguida, foi apresentado um trecho de uma sinopse (apresentação) do livro *Se o Mundo Fosse uma Vila*, do professor David J. Smith, retirado da Folhinha de 09/10/2004:

(...) A ideia do livro surgiu quando um aluno lhe perguntou: “Se nossa classe fosse o mundo, quantos falariam espanhol ou francês?”. Fizemos as contas, e ele decidiu estudar espanhol, porque é mais falado”, diz Smith à Folhinha.

O livro faz um paralelo com a situação real do planeta. Ou seja, se o mundo fosse uma aldeia de cem pessoas, 21 seriam chinesas, 5 seriam norte-americanas e 3 seriam brasileiras.

O livro também conta que, no ano 1800, 17 pessoas morariam nessa vila imaginária. Ou seja, em duzentos anos, a população do planeta aumentou quase seis vezes.

1. Volte ao trecho do texto e observe as palavras aqui destacadas: *chineses, norteamericanos e brasileiros*.

* A quem elas se referem no texto?

* O que elas informam sobre as pessoas?

2. Se trocássemos a palavra pessoas por mulheres, a frase ficaria:

... se o mundo fosse uma aldeia de cem mulheres, 21 seriam chinesas, 5 seriam norteamericanas e 3 seriam brasileiras.

Observem como escreveríamos se quiséssemos falar de homens e mulheres nascidos em outros lugares do mundo:

- No China: chinês – chinesa

- Na Holanda: holandês – holandesa

- Em Portugal: _____

- No Paquistão: _____

- Na Polônia: _____

- Na Irlanda: _____

3. Vocês sabem como são chamadas essas palavras que vocês escreveram no exercício anterior?

Quarta sessão

“As palavras trabalhadas na sessão anterior são chamadas de adjetivos pátrios porque caracterizam a origem das pessoas (de onde são; sua nacionalidade). Baseados nessas informações registrem a origem de acordo com o país listado abaixo:”

PAÍS DE ORIGEM	NACIONALIDADE
PORTUGAL	
HOLANDA	
IRLANDA	
LÍBANO	
PAQUISTÃO	
CHINA	

Em seguida, retomou-se a lista de palavras da primeira sessão.

“Vamos retomar a distribuição das palavras e destacaremos as palavras que entram nas regras já trabalhadas e perceberemos que ainda restarão as palavras:”

freguesa

marquesa

camponesa

A pesquisadora refletiu com as crianças que a regra usada para os nomes referentes à origem étnica também está presente nessas situações, pois o “-esa” indica pertença, origem social ou geográfica (ROSA, 2003).

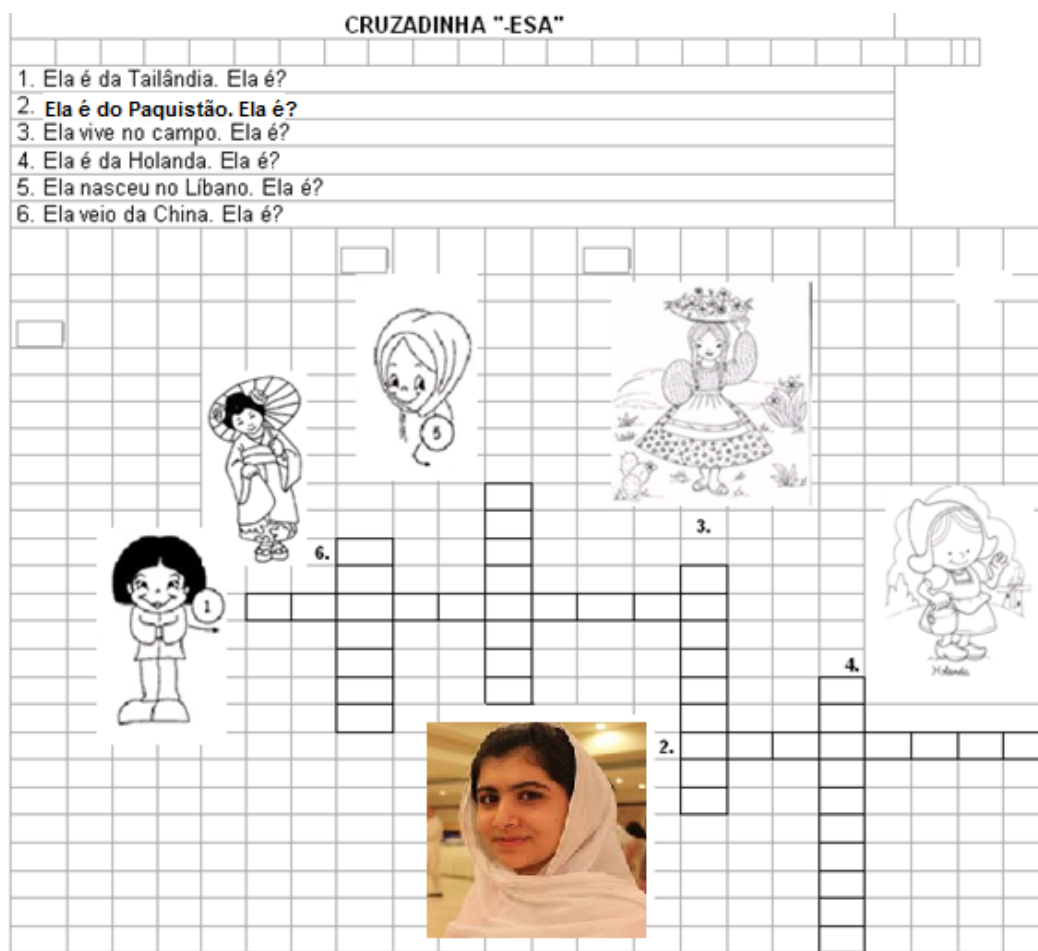
“Agora completaremos juntos os espaços abaixo:”

FREGUESA – pertence à _____ (freguesia).

CAMPONESA – pertence ao _____ (campo).

MARQUESA – título de nobreza; feminino de _____ (marquês).

Em seguida, foram completadas as lacunas da cruzadinha:



Quinta sessão

A quinta sessão iniciou com a retomada das possíveis regras indicadas anteriormente a respeito do uso dos elementos mórficos homófonos “-eza” e “-esa”. Após as reflexões, a investigadora relembrou os exemplos trabalhados com a lista estudada na primeira sessão.

“Agora, vamos completar em conjunto as seguintes frases:”

A menina vive na China, ela é _____.

A habitante do burgo é _____.

Esta boneca veio da Holanda, ela é _____.

A moça vive no campo, ela é _____.

“Em seguida, faça a modificação nas palavras entre parênteses e preencha as lacunas, como no modelo. Atenção à terminação da palavra!”

A leveza deste poema é demais! (leve)

É importante manter a _____ em seu quarto. (limpo)

Ela se despediu da mãe com _____. (delicada)

A _____ é uma qualidade essencial! (gentil)

Você tem que falar com mais _____. (claro)

No jantar, é preciso ter _____. (fino)

Você agiu com _____. (esperto)

Você não precisava agir com tanta _____. (frio)

Você tem _____? (certo)

Após a resolução do exercício, os participantes refizeram o ditado de palavras e pseudopalavras realizado na segunda sessão. Por fim, todos corrigiram os dois ditados e compararam os resultados obtidos em duplas.

Morfologia flexional: “-am”; “-ão”

O presente grupo de intervenção recebeu instruções sobre a construção de regras morfológicas que envolvem a compreensão a respeito do uso dos elementos mórficos homófonos “-am” e “-ão”. Segundo Nunes Carraher (1985), a grafia destes morfemas pode ser explicada quer pelo uso de uma regra morfológica quer por uma regra fonológica.

No caso da regra fonológica, quando o ditongo nasal é átono a representação é “-am” e quando o ditongo nasal é tônico a representação será por “-ão” (com algumas exceções: hão, estão e são, por exemplo) (NUNES CARRAHER, 1985; GUIMARÃES, 2005).

Nesta ocasião pretendia-se ensinar que há uma regra morfológica que pode informar ao estudante a escrita correta da terminação. Assim, para se usar “-am” a regra utilizada será a do uso em terminações verbais no pretérito perfeito, como em *visitaram*, *levaram* e *aceitaram*. Já para o uso de “-ão”, informou-se que essa grafia será utilizada nas terminações verbais em que o tempo esteja no futuro do presente, como se pode perceber em: *visitarão*, *levarão* e *aceitarão*. Em termos fonéticos, a tonicidade das palavras nos tempos verbais apresentados não gerará a homofonia, no entanto, sem que haja compreensão do que se lê, essa distinção dos sons pode não ser consolidada.

Primeira sessão

Esta sessão foi comum aos três grupos e teve como premissa abrir os trabalhos dando uma pequena noção sobre derivação e flexão de palavras.

Inicialmente, a pesquisadora trouxe a discussão sobre grupos lexicais para abordar sobre derivação:

“Vocês saberiam me dizer se esses pares de palavras têm algo em comum?”

FELIZ	INFELIZ
PEIXE	PEIXEIRO
BANANA	BANANEIRA
CAMPEÃO	BICAMPEÃO

“Se nós olharmos dentro da palavra da direita, podemos ver a palavra da esquerda completa ou quase. (Nesse momento, a pesquisadora fez o destaque nas palavras da lousa.)

Vocês estão vendo que as palavras são formadas por conjuntos de letras que, juntas, têm um significado. Esses pedacinhos são chamados de morfemas. Alguns morfemas são utilizados para mudar a palavra de origem e dar um novo significado a ela graças a eles. O que será que ‘IN-’ quer dizer? E ‘-EIRO’ é igual a ‘-EIRA’? E o ‘BI-’? Na coluna da esquerda temos um único conjunto de letras que nos faz pensar em determinados

significados. Já na coluna da direita, vemos dois morfemas, como em PEIXEIRO em que vemos PEIXE (que é aquele animal aquático) e -EIRO (que significa a profissão, ou aquele que faz, produz ou vende o animal em questão que é o PEIXE). Os morfemas que estão à frente das palavras destacadas são chamados prefixos e os que estão no final são os sufixos.

Agora tentem completar as frases com palavras que possam ser os pares do mesmo grupo lexical daquelas que estão entre parênteses, usando os seguintes prefixos e sufixos: TRI-, DES-, -EIRO, -EIRA.”

- e) (laranja) – Esta árvore é uma bela _____.
- f) (campeão) – Meu time foi _____.
- g) (fazer) – Não me peça para _____.
- h) (formiga) – Cuidado para não pisar naquele _____.

“Vejam também que existem outros morfemas que não formam palavras novas, mas dão sentidos diferentes numa frase. Observem as frases abaixo:”

O livro esquisito.

A caneta vermelha.

Esse dente cariado.

Aquela camisa listrada.

Nós não **estávamos** felizes.

Eu **ganhei** este prêmio.

“Nas frases podemos observar que mudando as palavras em destaque teremos problemas, ou seja, não dá para combinar essas palavras com as demais usando qualquer palavra que vier na nossa cabeça. Neste caso, percebemos que para sermos compreendidos na escrita, precisamos concordar verbos e nomes, seguindo critérios de regularidade na hora de optar por essa combinação.

Vamos tentar combinar?”

Minha mãe _____ (fazer) bolos _____.

Aquela menina é muito _____.

Nós _____ (acordar) cedo esta manhã.

Amanhã eu _____ (ganhar) um belo elogio da minha _____.

Segunda sessão

Na segunda sessão, a investigadora iniciou os trabalhos com um pequeno ditado de seis palavras (três com “-am” e três com o final “-ão”) e seis pseudopalavras, o qual foi retomado e corrigido pelos estudantes ao final da quinta sessão.

Ditado de palavras:

- 1) Chegaram. Ontem meus primos chegaram. Chegaram
- 2) Passarão. Um dia as dores passarão. Passarão
- 3) Conduziram. Os pais conduziram seus filhos. Conduziram
- 4) Lerão. Os alunos lerão estes livros. Lerão
- 5) Viveram. Os noivos viveram felizes para sempre. Viveram
- 6) Seguirão. Todos seguirão seus passos. Seguirão

Ditado de pseudopalavras:

- 1) Nivaram. Todas nivaram bastante após o jantar. Nivaram
- 2) Getirão. Eles getirão no próximo mês. Getirão
- 3) Biferam. Meus irmãos biferam antes de dormir. Biferam
- 4) Menirão. Os rapazes menirão seus pés. Menirão
- 5) Fajaram. As crianças fajaram seus brinquedos no fim de semana. Fajaram
- 6) Lanerão. As famílias lanerão no Natal. Lanerão

Após o registro das palavras ditadas, os participantes deixaram a folha virada embaixo da mesa e tiveram seu primeiro desafio:

“Vocês receberão agora uma lista de palavras que terminam de forma semelhante e são escritas de forma diferente. Observem essas palavras e separem-nas em dois grupos:

seguirão	morderam	mexerão	cobriram
começaram	baterão	decidiram	ditaram
ficarão	viveram	abrirão	amarão
sobraram	sofrerão	sorriram	carregaram
somarão	venderam	demitirão	

GRUPO A	GRUPO B
seguirão	começaram

“Tentem escrever pelo menos uma regra para justificar por que essas palavras são escritas de forma diferente no final: “

Em seguida, foi lido um texto sobre os Letronix, matéria que saiu na revista *Recreio*, em duas versões (a primeira foi lida pela investigadora e a segunda em duplas):

TEXTO 1

A edição de 30 de agosto de 2007 trouxe a primeira parte da coleção *Letronix*. A coleção de maior sucesso da revista *Recreio* está de volta! A história dos *Letronix*, as letras que se transformam em robôs, voltaram em uma coleção com conteúdo totalmente reformulado e educativo. “Encontramos o momento ideal para relançar a coleção, pois o público de *Recreio* já está todo renovado.

Até agora, os leitores puderam colecionar 27 letras (o alfabeto convencional mais a letra Ç), 84 cartas de um jogo de tabuleiro e o fichário *Descobrimo a Língua Portuguesa*, com 236 páginas divididas em fascículos. Na edição de lançamento, os leitores receberam duas letras (H e R), o fichário com os 18 primeiros fascículos, um gibi com a história dos *Letronix*, 36 cartas e um tabuleiro para brincar.

O apelo de venda, no entanto, não foi focado somente nas crianças. “Os jornaleros ofereceram para os pais também, que certamente perceberam o cunho educativo da coleção.”

Releia o texto, com um colega, e descubra o que mudou.

TEXTO 2

A edição de 30 de agosto de 2007 trouxe a primeira parte da coleção *Letronix*. A coleção de maior sucesso da revista *Recreio* está de volta! A história dos *Letronix*, as letras que se transformam em robôs, voltarão em uma coleção com conteúdo totalmente reformulado e educativo. “Encontramos o momento ideal para relançar a coleção, pois o público de *Recreio* já está todo renovado.

Até maio de 2008, os leitores poderão colecionar 27 letras (o alfabeto convencional mais a letra Ç), 84 cartas de um jogo de tabuleiro e o fichário *Descobrimo a Língua Portuguesa*, com 236 páginas divididas em fascículos.

Na edição de lançamento, os leitores receberão duas letras (H e R), o fichário com os 18 primeiros fascículos, um gibi com a história dos *Letronix*, 36 cartas e um tabuleiro para brincar.

O apelo de venda, no entanto, não será focado somente nas crianças. “Os jornalheiros oferecerão para os pais também, que certamente perceberão o cunho educativo da coleção.”

Adaptado da Revista Recreio

“Há uma diferença entre os textos 1 e 2. Observe os trechos que demonstram essa diferença e responda a questão:”

a. *O apelo de venda, no entanto, não foi focado somente nas crianças. “Os jornalheiros **ofereceram** para os pais também, que certamente **perceberam** o cunho educativo da coleção”.*

b. *O apelo de venda, no entanto, não será focado somente nas crianças. Os jornalheiros **oferecerão** para os pais também, que certamente **perceberão** o cunho educativo da coleção.*

Qual o efeito que a mudança na terminação das palavras destacadas causou?

Terceira sessão

O início desta sessão teve como primeira tarefa a classificação das palavras de acordo com o tempo em que a ação ocorre.

“Continue mudando as ações do quadro:”

Ações que já aconteceram	Ações que acontecerão
Brincaram	
Estudaram	
Viajaram	
Comeram	
Ficaram	
	Sorrirão
	Abrirão
	Decidirão
	Demitirão
	Cobrirão

Após o exercício, os participantes foram instruídos sobre em que tempo e em que pessoa os verbos acima se apresentam:

“Vocês sabem em que tempo e em qual pessoa as ações da tabela estão? Para saber isso, podemos perguntar: quem? (para saber a pessoa) e quando? (para saber o tempo verbal). Como terminam os verbos que vimos? Agora vocês podem concluir que os verbos da terceira pessoa do plural, eles, no passado terminam em ‘-am’ e no futuro, terceira pessoa do plural, terminam em ‘-ão’. Agora, leiam a fábula e completem os espaços com os verbos conjugados de acordo com o que a sequência textual pede:”

O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. _____ (chegar) uns ratinhos e começaram a passear em cima dele e ele acordou.

Todos _____ (fugir), menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. O ratinho pediu que o leão desistisse de esmagá-lo e o deixasse ir embora. Mais tarde, depois que eles _____ (conversar), o leão acabou caindo na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, o leão fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso _____ (aparecer) alguns ratinhos, e com seus dentes afiados _____ (roer) as cordas e _____ (soltar) o leão.

Amanhã será um novo dia. Talvez todos _____ (esquecer) o que houve, mas certamente algo eles _____ (dever) ter aprendido.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

(Adaptação do texto extraído das Fábulas de Esopo. Companhia das Letrinhas. 1990, p. 61. Tradução Heloisa Jahn.)

Quarta sessão

A quarta sessão iniciou com a atividade de decisão verbal, a qual foi resolvida pelos participantes individualmente e em silêncio. Após a realização da tarefa, cada participante leu uma das frases e os demais iam fazendo as correções:

a) Ontem nossa professora fez um jogo para ver qual era o aluno que **acertava** mais respostas da lição. Minhas amigas Letícia e Andréia foram as que mais _____.

- b) Sempre que há festa na escola, **sobram** doces. Na próxima festa não _____ nem doces nem salgados.
- c) Minhas primas Joana e Rafaela adoram **mexer** nas coisas. Na semana passada, no baile da primavera, elas _____ nos arranjos e derrubaram tudo.
- d) Nas férias, Paulo e Joana **brincaram** na casa da avó. Eles adoram **brincar** na casa dela. Na semana que vem eles _____ novamente na casa de sua avó.
- e) **Somar** números é o que João e Ana mais gostam em matemática. Todos os dias eles **somam**, mas ontem a professora lhes deu um desafio e eles não _____ corretamente.
- f) André e Alexandre gostam muito de **abrir** presentes. No Natal eles **abriram** cinco pacotes cada um. Na próxima festa _____ somente o que for deles.
- g) Os alunos da 4ª série são muito **sorridentes**. Ao acordar, eles **sorriem**. Entretanto, ontem quando o professor de Ciências entregou suas provas, eles não _____.
- h) Meus sobrinhos gostam de **ler**. Minha mãe diz que eles são bons **leitores**. No próximo mês eles _____ três novos livros.
- i) Carol sempre **perde** suas coisas. Semana passada ela **perdeu** sua borracha e meu irmão **perdeu** a dele. Quando a professora perguntou onde estavam suas borrachas, ela descobriu que eles as _____.
- j) Meus cachorros adoram **morder** meus brinquedos. Quando ganho algum brinquedo novo eles já chegam **mordendo** tudo. Minha mãe disse que no meu próximo aniversário eles não _____ nenhum presente.

Em seguida, todos realizaram um novo exercício individualmente e depois expuseram as respostas em voz alta, de modo que os colegas iam fazendo as correções, quando necessário:

a) Ontem eles _____ (trabalhar) e amanhã eles _____ (trabalhar) mais.

b) Ontem eles _____ (sofrer) e amanhã eles _____ (sofrer) mais.

c) Ontem eles _____ (subir) e amanhã eles _____ (subir) mais.

d) Ontem eles _____ (desenhar) e amanhã eles _____ (desenhar) mais.

e) Ontem eles _____ (amar) e amanhã eles _____ (amar) mais.

f) Ontem eles _____ (mexer) e amanhã eles _____ (mexer) mais.

g) Ontem eles _____ (sorrir) e amanhã eles _____ (sorrir) mais.

Quinta sessão

Inicialmente os participantes responderam ao seguinte exercício:

Ontem eles _____ (decidir) ir embora.

Amanhã as crianças _____ (cobrir) suas mães de presentes.

Na minha infância meus pais _____ (vender) meu berço.

No fim do mês minhas contas _____ (terminar).

No próximo mês, os empregados _____ (carregar) os móveis.

No fim do dia os cozinheiros _____ (mexer) no cardápio.

Na próxima semana eles _____ (sofrer) ainda mais.

Quando crianças, os filhos _____ (seguir) os passos de seus pais.

As meninas _____ (chegar) mais cedo na próxima vez.

Em seguida, foi feito o ditado da segunda sessão novamente e após, em duplas, os participantes corrigiram os dois ditados e observaram o que haviam errado e o que foi acertado.

Morfologia derivacional e flexional: “-il”; “-iu”

Para este grupo de intervenção foram ensinadas duas regras morfológicas: uma flexional e outra derivacional. A primeira, “-iu”²⁶, referente à flexão verbal dos verbos da terceira conjugação (ir) e também do verbo ver (que é uma exceção) e seus derivados, na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito (passado). Já a regra da morfologia derivacional que engloba o elemento mórfico “-il” refere-se à formação de adjetivos a partir de substantivos, em situações em que seu sentido diz respeito a referência e semelhança.

Primeira sessão

Esta sessão foi comum aos três grupos e teve como premissa abrir os trabalhos dando uma pequena noção sobre derivação e flexão de palavras.

Inicialmente, a pesquisadora trouxe a discussão sobre grupos lexicais para abordar sobre derivação:

²⁶ Cabe ressaltar que “-i-” corresponde a vogal temática e “-u” refere-se à flexão do verbo.

“Vocês saberiam me dizer se esses pares de palavras têm algo em comum?”

FELIZ	INFELIZ
PEIXE	PEIXEIRO
BANANA	BANANEIRA
CAMPEÃO	BICAMPEÃO

“Se nós olharmos dentro da palavra da direita, podemos ver a palavra da esquerda completa ou quase. (Nesse momento, a pesquisadora fez o destaque nas palavras da lousa.)

Vocês estão vendo que as palavras são formadas por conjuntos de letras que, juntas, têm um significado. Esses pedacinhos são chamados de morfemas. Alguns morfemas são utilizados para mudar a palavra de origem e dar um novo significado a ela graças a eles. O que será que ‘IN-’ quer dizer? E ‘-EIRO’ é igual a ‘-EIRA’? E o ‘BI-’? Na coluna da esquerda temos um único conjunto de letras que nos faz pensar em determinados significados. Já na coluna da direita, vemos dois morfemas, como em PEIXEIRO em que vemos PEIXE (que é aquele animal aquático) e -EIRO (que significa a profissão, ou aquele que faz, produz ou vende o animal em questão que é o PEIXE). Os morfemas que estão à frente das palavras destacadas são chamados prefixos e os que estão no final são os sufixos.

Agora tentem completar as frases com palavras que possam ser os pares do mesmo grupo lexical daquelas que estão entre parênteses, usando os seguintes prefixos e sufixos: TRI-, DES-, -EIRO, -EIRA.”

- i) (laranja) – Esta árvore é uma bela _____.
- j) (campeão) – Meu time foi _____.
- k) (fazer) – Não me peça para _____.
- l) (formiga) – Cuidado para não pisar naquele _____.

“Vejam também que existem outros morfemas que não formam palavras novas, mas dão sentidos diferentes numa frase. Observem as frases abaixo:”

O livro esquisito.

A caneta vermelha.

Esse dente cariado.

Aquela camisa listrada.

Nós não estávamos felizes.

Eu ganhei este prêmio.

“Nas frases podemos observar que mudando as palavras em destaque teremos problemas, ou seja, não dá para combinar essas palavras com as demais usando qualquer palavra que vier na nossa cabeça. Neste caso, percebemos que para sermos compreendidos na escrita, precisamos concordar verbos e nomes, seguindo critérios de regularidade na hora de optar por essa combinação.

Vamos tentar combinar?”

Minha mãe _____ (fazer) bolos _____.

Aquela menina é muito _____.

Nós _____ (acordar) cedo esta manhã.

Amanhã eu _____ (ganhar) um belo elogio da minha _____.

Segunda sessão

O início da sessão foi como para os demais grupos: a pesquisadora propôs um ditado de palavras e pseudopalavras:

Ditado de palavras:

- 1) Sumiu. Meu uniforme sumiu. Sumiu
- 2) Infantil. Esse rapaz é muito infantil. Infantil
- 3) Saiu. Não entendi porque ele saiu. Saiu
- 4) Juvenil. Sua aparência é juvenil. Juvenil
- 5) Caiu. Como foi que ele caiu? Caiu
- 6) Sutil. Você deve ser um pouco mais sutil. Sutil

Ditado de pseudopalavras:

- 1) Nafonil. Você não precisa ser nafonil. Nafonil
- 2) Gitariu. Meu cachorro gitariu a noite toda. Gitariu
- 3) Bafil. Por que seu gato é tão bafil? Bafil
- 4) Minariu. Ela minariu depois do café. Minariu
- 5) Fojaril. Seu cabelo está fojaril. Fojaril
- 6) Lenatiu. A família lenatiu na Páscoa. Lenatiu

Depois de registrarem o ditado, todos deixaram as folhas separadas para que fossem retomadas na última sessão. Em seguida, foram dadas algumas palavras para que, individualmente, fossem classificadas em dois grupos, conforme as instruções dadas pela pesquisadora:

“Vocês receberão agora uma lista de palavras que terminam de forma semelhante, mas que são escritas de forma diferente. Observem essas palavras e separem-nas em dois grupos:”

conseguiu	mercantil	servil	descobriu
infantil	assistiu	civil	ouviu
sentiu	saiu	fácil	caiu

sumiu	feriu	corrigiu	viril
dirigiu	pediu	dócil	

GRUPO A	GRUPO B
consequiu	Infantil

“Tentem escrever uma regra para justificar por que essas palavras são escritas de forma diferente no final:”

Após essa tarefa, um texto foi lido pela pesquisadora:

Procura-se um amigo.

Numa manhã de sol, o macaco **decidiu** procurar novos amigos. Encontrou a dona baratinha, que tem dinheiro na caixinha, **sorriu** e disse:

- Sou alegre e brincalhão, posso ser seu amigão?

Dona baratinha respondeu:

- Deixe de ser **infantil**! Estou em busca de um noivo e não de um amigo.

O macaco **seguir** seu caminho e logo encontrou uma linda rosa:

- Linda rosa **juvenil**, queres ser minha amiga?

Logo a rosa respondeu:

- Não posso, pois estou a esperar um belo rei.

O macaco **saiu** logo de perto da rosa, pois tinha medo que o rei chegasse e ele não queria atrapalhar ninguém. De repente, uma pedra e... o macaco tropeçou e **caiu**:

- Puxa, senhora Pedra! Não poderia estar em outro caminho?

A pedra, então respondeu:

- Estou em busca de um amigo, que seja alegre, **sutil**, **juvenil** e que aqui **caiu**. Quer ser meu amigo?

O macaco **sorriu** e, em seguida, **sentiu** que ali estava sua nova amiga. Assim, a amizade dos dois começou no encontro que ali **surgiu**.

(Texto criado por Viviane do Rocio Barbosa)

Após a leitura do texto, a pesquisadora fará a seguinte proposição:

“Vocês viram que há palavras terminadas com o som /iw/, por favor, liste-as nas linhas abaixo do texto.”

“Individualmente responda: Você percebeu alguma característica comum entre elas? Tente explicar o que viu.”

Terceira sessão

“Na sessão anterior vocês viram que existem palavras que terminam com o mesmo som /iw/, mas que são escritas de forma diferente: com ‘-il’ e com ‘iu’. No caso das palavras terminadas em ‘-il’ podemos ver que todas eram adjetivos (vocês sabem o que são adjetivos? São palavras que indicam qualidade ou característica de um nome) que foram formados de algum substantivo (vocês sabem o que são substantivos? São palavras que dão nomes aos seres, que podem ser pessoas, animais, etc.) ao qual ele se refere, como por exemplo, sutil refere-se a sutileza, ou ainda infantil, refere-se a infante/infância. Já as palavras que terminam em ‘-iu’ são verbos que referem-se a ações feitas pela terceira pessoa (ele). Os verbos que encontramos são da terceira conjugação (ir): decidir, seguir, sair, cair, sorrir, sentir e surgir.

Agora vamos praticar. Forme adjetivos a partir dos substantivos, utilizando o ‘-il’ final:”

Essa música faz parte da minha **infância**, ela é bem infantil.

Ele demonstrou **facilidade**, porque o exercício era _____.

Essa pessoa está em plena **juventude**, ela é _____.

Você tem **docilidade**, logo você é _____.

“Em seguida, complete as frases com o verbo que se pede:”

Ontem ele _____ (sair).

Ontem ela _____ (cair) no parque.

Ontem ela _____ (decidir) voltar.

Quando nasceu, João _____ (sorrir) para sua mãe.

Quando criança, meu filho _____ (cair) do berço.

Quarta sessão

“Vamos completar as frases abaixo individualmente e depois faremos a leitura para que o grupo possa corrigir.”

- a) Agora o meu filho não **sente** mais a minha falta na escola. Ele não costuma **sentir** saudades de nada, mas ontem ele _____ falta do seu cachorrinho.
- b) Sempre que há festa na escola Paulinha **cai** no pátio. Na festa de ontem ela _____ no jardim.
- c) Minha prima Rafaela adora **descobrir** novidades. Sábado passado, no parque, ela _____ que sua mãe estava grávida e eu **descobri** que ganharia mais um primo.
- d) No Natal, Paulo **pedirá** um belo presente. Ele sempre **pede** brinquedos interessantes. No Natal passado, Paulo _____ um videogame.
- e) **Cumprir** seu dever é o que o soldado sempre faz. Ele cumpre suas obrigações em serviço e em outras situações. Ontem o soldado _____ seu dever quando defendeu um cidadão.

“Identifiquem nas colunas verticais ou linhas horizontais os adjetivos derivados de substantivos e terminados em ‘-il’.”

S	U	T	I	L	B	V	A
A	V	I	A	J	E	I	A
T	K	V	I	R	I	L	F
I	N	F	A	N	T	I	L
L	S	E	R	V	I	L	I

F	E	R	R	T	N	O	U
A	C	I	V	I	L	S	H
A	S	A	I	B	O	R	G

Sutil – infantil – viril – servil - civil

Quinta sessão

“Complete com o que se pede:”

Ontem ele _____ (conseguir) vencer o jogo.

Ele é _____ (infância).

Ontem ela _____ (sentir) saudações de você.

Isso é muito _____ (facilidade).

Quando criança, ele _____ (cair) do berço.

O homem é _____ (virilidade).

Por que não me _____ (pedir)?

Como ela é _____ (docilidade).

Ele já _____ (assistir) aquele filme.

Esse menino é muito _____ (sutilidade).

Em seguida, foi feito o ditado da segunda sessão novamente e após, em duplas, os participantes corrigiram os dois ditados e observaram o que erraram e o que acertaram.

Representação fracionária

Para este grupo foi trabalhado o conceito de representação fracionária, que teve um conteúdo de uma área diferente – matemática –, pois essa foi uma variável diferenciada para ser analisada. Essa prática foi feita a partir de materiais manipuláveis, de modo que se esperou que conhecimentos iniciais sobre representação fracionária fossem adquiridos a partir da intervenção proposta, visto que tal saber geralmente é trabalhado no final do 4º ano. (Antes de iniciar a pesquisa verificou-se que, de fato, este conteúdo ainda não havia sido trabalhado com os participantes).

Primeira sessão

Iniciou-se a sessão com um ditado de frações:

$$1/2$$

$$2/4$$

$$1/6$$

$$3/7$$

$$4/6$$

$$1/9$$

$$2/5$$

Em seguida, pediu-se para que cada um representasse essas frações utilizando desenhos:

Ex.: $1/2$



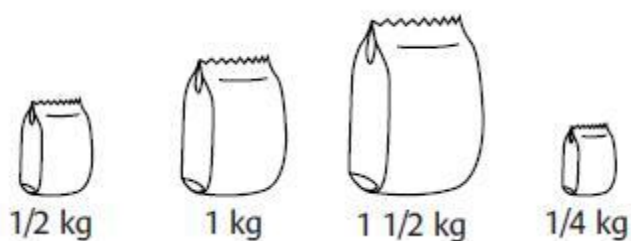
Após, as folhas foram deixadas ao lado, para que fossem feitas algumas reflexões:

“Vocês sabiam que esse tipo de representação dos números chama-se fração? Quando sua mãe vai ao mercado e quer apenas meio ($1/2$) quilo de

feijão ou meia (1/2) dúzia de ovos, vocês sabem o que significa essa informação?”

Todas as falas foram anotadas numa lousa.

Na sequência, a pesquisadora desenhou na lousa quatro pacotes de farinha de diferentes pesos e propôs alguns problemas:



1. *Minha mãe pediu que eu fosse ao mercado comprar 1 Kg de farinha. Chegando lá, encontrei diferentes pacotes. Quantos e quais pacotes eu posso comprar?*
2. *Se minha mãe quisesse $2 \frac{1}{2}$ Kg (dois quilos e meio), quantos pacotes eu levaria?*
3. *Quantos pacotes de $\frac{1}{2}$ quilo são necessários para obter 1 quilo de farinha?*
4. *Proponham duas maneiras diferentes de comprar 2 quilos e meio de farinha?*

Após está vivência, a pesquisadora transformou as respostas dos estudantes em linguagem matemática (o desenho auxiliou no registro prévio das ideias).

Segunda sessão

No início desta sessão, em duplas, os participantes receberam tiras de papel de tamanhos iguais.

“1. Dividam uma tira na metade e outra em 3 partes iguais. Pintem apenas uma das partes de cada tira. Observem a divisão das tiras, a parte pintada e pensem: como poderíamos representar isso em uma fração?”

Em seguida, foi retomada a discussão no coletivo:

“Observem! No número racional $1/2$, o que significa o 1, e o que significa o 2 em relação a uma tira de papel inteira?”

2. Agora dividam uma tira em 4 partes iguais, outra em 8 e outra em 16 partes. Como vocês representariam uma parte de 4, uma parte de 8 e uma parte de 16? As descobertas foram registradas numa folha.

3. A mesma proposta foi feita utilizando um círculo. A ideia era dividir o inteiro em partes iguais.

Terceira sessão

No início desta sessão foi dado o seguinte desafio:

“Hoje vocês receberão um objeto para dividir em partes iguais e, em seguida, farão algumas representações fracionárias. O objeto será uma barra de chocolate em desenho:



dreamstime.com

1. Anderson ganhou uma grande barra de chocolate, mas vai ficar com a metade dela e o resto vai dividir igualmente entre seus 3 irmãos.

- a) Em quantas partes está dividida a barra de chocolate? _____
- b) Pinte de azul a parte que Anderson vai comer. Como representá-la em fração? _____
- c) Pinte de cores diferentes a parte que cada irmão vai ganhar. Escreva na forma de fração o que cada irmão vai ganhar. _____
- d) O que você pode concluir ao comparar a parte que ficou com Anderson e a parte que foi dividida para os irmãos?

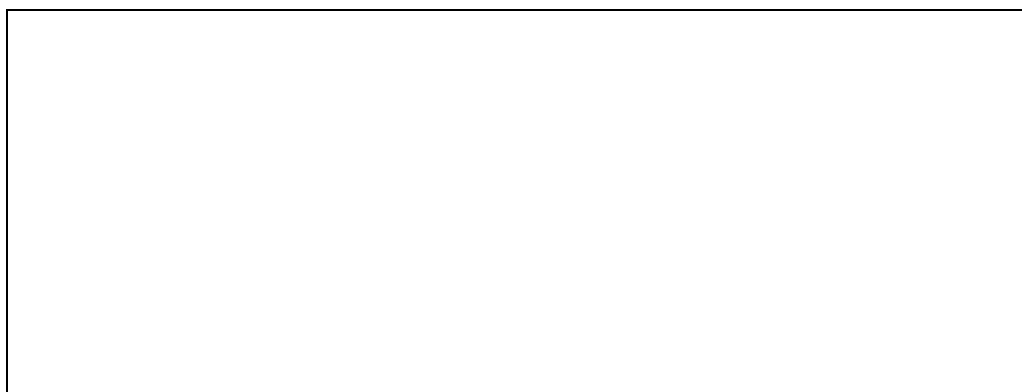
Quarta sessão

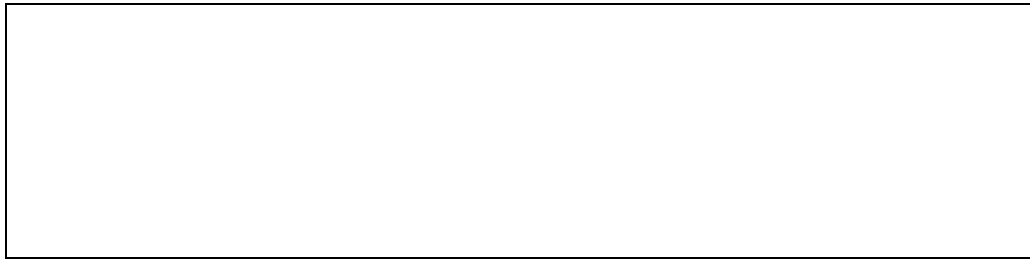
Para esta sessão foi ofertado um novo desafio: os participantes tiveram que lidar com montantes, quantidades que formam um todo, um inteiro:

“A situação problema que vocês terão que resolver hoje é um pouco diferente. Vocês vão ver que Pedro tem uma coleção de brinquedos e que essa coleção é o todo, o inteiro. Ele vai ganhar partes de novas coleções. Observe e registre-as com desenhos:”

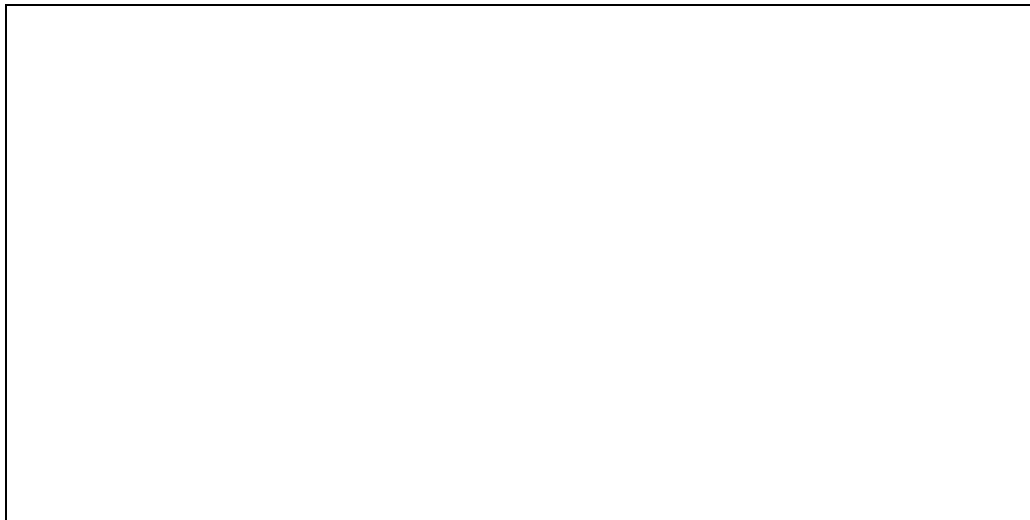
Pedro irá ganhar um terço de cada coleção de brinquedos a seguir:

18 carrinhos





24 bolinhas de gude



6 bonecos



- *Quantos brinquedos de cada tipo Pedro irá ganhar?*

_____ carrinhos

_____ bolinhas de gude

_____ bonecos

Como você fez para descobrir?

Quinta sessão

Para a última sessão foram dados os exercícios abaixo para que fossem solucionados:

1. Represente as frações abaixo utilizando desenhos:

a) $\frac{1}{2}$

b) $\frac{3}{7}$

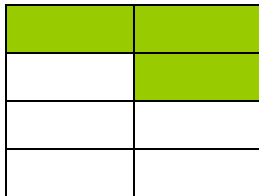
c) $\frac{2}{9}$

d) $\frac{3}{8}$

e) $\frac{2}{6}$

2. Agora faça o inverso. Represente as partes pintadas dos desenhos utilizando números fracionários:

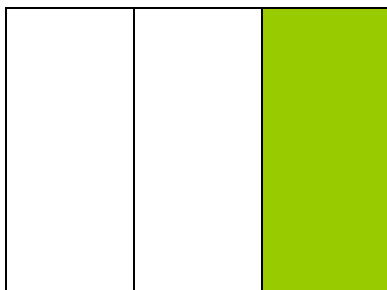
a)



b)



c)



d)



--	--	--	--	--

e)

Após a realização do exercício, o ditado feito na primeira sessão foi refeito e corrigido em duplas, de modo que os participantes refletiram sobre o que erraram e o que acertaram.

3.3.3 Pós-teste imediato e diferido

Foram aplicados em ambos os pós-testes (imediato e diferido) as mesmas provas do pré-teste. Ou seja, após um mês da dinâmica de intervenção replicaram-se as provas do pós-teste imediato, de modo a ponderar se as influências da ação explícita foram duradouras ou apenas imediatas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos com este trabalho e a fim de verificar os efeitos do programa de intervenção desenvolvido, utilizaram-se testes estatísticos. Para controlar a igualdade entre os grupos na partida foram utilizadas análises de covariância (ANCOVA).

Para as variáveis cujos escores se distribuíram normalmente foram utilizados ANOVAS. A significância global entre os grupos, encontrada nos resultados destas análises, foram confirmadas em testes Post-Hoc (Student-Newman-Keuls).

Todo o delineamento do estudo foi elaborado no estágio em Lisboa, de modo que, após a coleta dos dados, o trabalho efetivado foi de registro e descrição dos resultados.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para decidir quais testes estatísticos utilizar na análise dos dados coletados, a pesquisadora avaliou, inicialmente, a distribuição dos escores das variáveis do estudo. Este teste é fundamental para decidir que tipo de testes pode ser aplicado para analisar as relações entre as variáveis. A partir dessa avaliação pode-se optar pelo uso de testes paramétricos, visto que as variáveis estavam normalmente distribuídas.

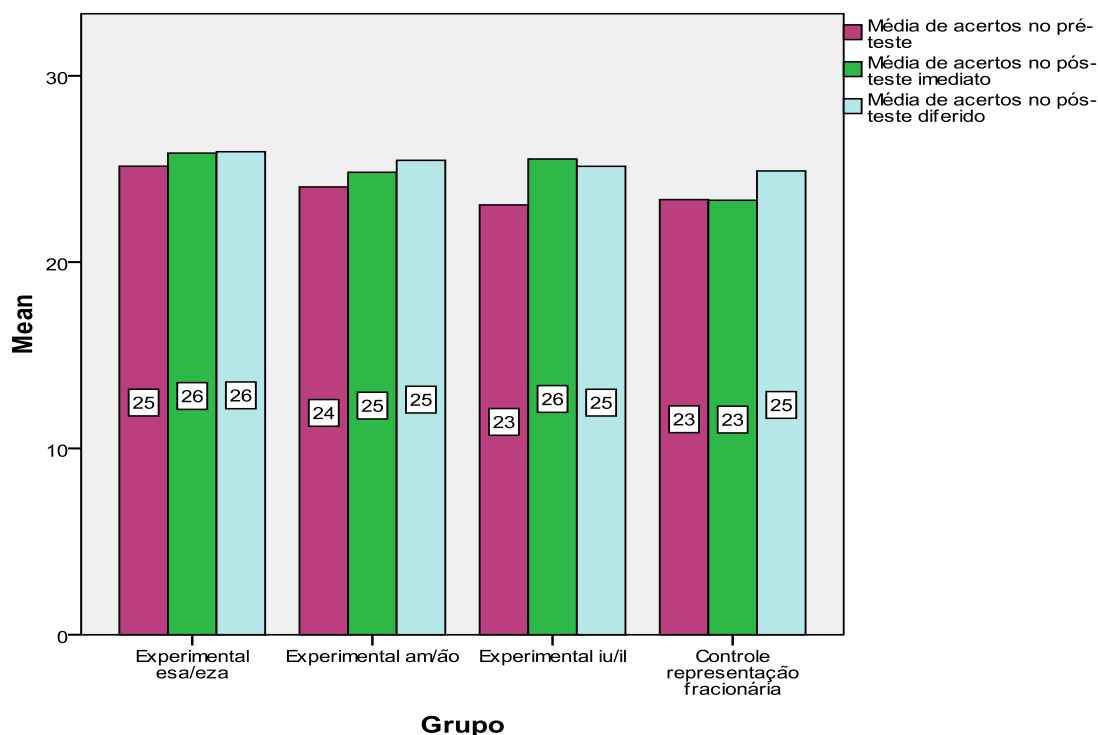
4.1 Medidas de controle

Como medidas de controle foram realizadas avaliações do conhecimento lexical das crianças (medido pelo subteste de vocabulário WISC III), da consciência fonêmica das crianças (medida pelos subtestes do CONFIAS - Moojen, 2007), da consciência morfológica das crianças (medida pelas tarefas de Analogias gramaticais, Derivação e Decomposição morfológica em contexto e Flexão em contexto) e de conhecimento aritmético (Prova de Aritmética de Seabra, Montiel e Capovilla - 2009).

4.1.1 Conhecimento lexical

Uma das habilidades de controle testada pela pesquisadora diz respeito ao conhecimento lexical dos grupos. O Gráfico 1 mostra as médias de desempenho na avaliação do conhecimento lexical dos participantes nos três períodos avaliativos da pesquisa.

Gráfico 1: Conhecimento lexical



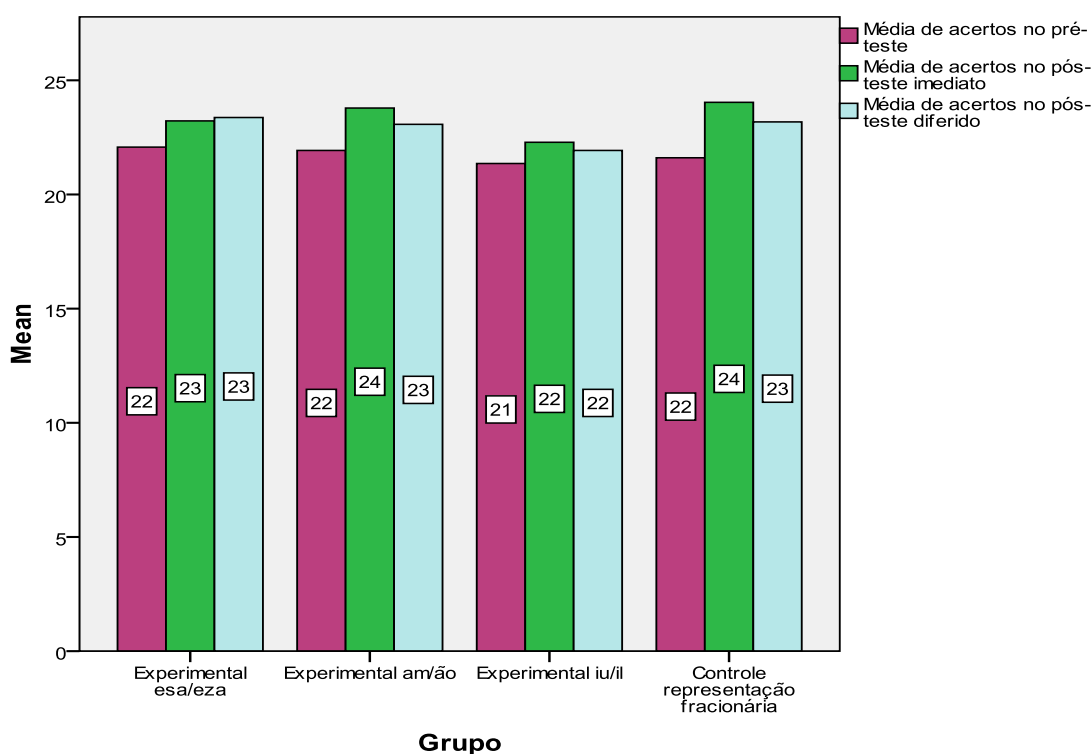
Pela observação do gráfico, verifica-se que os grupos mantêm uma média que varia de 23 e 26 pontos em termos de conhecimento lexical, nos três momentos da pesquisa. Para analisar essas diferenças, foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial. A partir dessa análise verificou-se que os grupos não apresentaram diferenças significativas em nenhum momento de testes: pré-teste ($F = 0,6$; $gl = 3$; $p = 0,614$), pós-teste imediato ($F = 1,06$; $gl = 3$; $p = 0,370$) e pós-teste diferido ($F = 0,15$; $gl = 3$; $p = 0,927$).

O controle da variável Conhecimento lexical foi pertinente e permitiu isolar os saberes trabalhados e desenvolvidos pelos participantes, sem que o fator vocabulário interferisse nos resultados. O fato das diferenças continuarem inexistentes nos dois pós-testes demonstra essa evidência.

4.1.2 Consciência fonêmica

A consciência fonológica, mais especificamente a consciência fonêmica, também foi avaliada nos três momentos da pesquisa e utilizada com variável de controle. O Gráfico 2 mostra que o nível de consciência fonêmica dos grupos era bastante aproximado nos três períodos de testagem.

Gráfico 2: Consciência fonêmica



Conforme pode ser observado no Gráfico 2, não houve grande variação na média de desempenho dos grupos durante os três momentos avaliativos da pesquisa. De modo a verificar se as diferenças de desempenho entre os grupos eram significativas estatisticamente em alguns dos momentos avaliados, realizou-se várias análises (ANOVA). Os resultados das análises realizadas mostraram que os grupos não demonstraram diferenças significativas no conhecimento lexical no pré-teste ($F = 0,13$; $gl = 3$; $p = 0,943$), nem nos dois pós-testes - imediato ($F = 0,13$; $gl = 3$; $p = 0,943$) e diferido ($F = 0,128$; $gl = 3$; $p = 0,943$). A comparação dos grupos em

pares confirmou que não havia diferenças entre eles nos três momentos avaliativos da pesquisa.

Assim, pode-se dizer que como não havia diferenças entre os grupos no pré-teste, quaisquer diferenças encontradas em outras provas não poderão ser atribuídas às habilidades medidas pelo teste de consciência fonêmica. Além disso, verificou-se que os grupos continuaram a não ter diferenças significativas entre si nos dois pós-testes. Isso mostra que os aprendizados desenvolvidos na intervenção não foram generalizados em termos de habilidades fonêmicas.

4.1.3 Consciência morfológica

Salienta-se que, como esta investigação trabalhou com a avaliação e possível desenvolvimento do nível de consciência morfológica dos participantes, as testagens realizadas utilizaram diferentes tarefas, para as quais se fez uma análise estatística para analisar sua confiabilidade e consistência. Este procedimento foi importante, tendo em vista que as tarefas aqui utilizadas não passaram por este tipo de análise em estudos anteriores, por isso foi de grande valia evidenciar o índice de consistência interna de cada uma delas, avaliado através do alfa de Cronbach.

Cabe ressaltar que, para um teste demonstrar coerência em seus itens, o mesmo deverá apresentar um elevado valor Alpha de Cronbach. Este coeficiente é utilizado para medir a confiabilidade e a consistência de um indicador; ele "trabalha a relação entre covariâncias e variâncias internas das medidas" (PEREIRA, 2004, p. 88) e, segundo Kline (1993) seu índice deverá demonstrar-se acima de 0,70 para amostras com mais de 100 indivíduos.

No quadro a seguir, podem ser observados a média, o desvio padrão e índice do alpha de Cronbach de cada prova de consciência morfológica nos três períodos em que os participantes foram testados.

Quadro 1 Fidedignidade e Simetria nas Provas de Consciência Morfológica

Provas	Período de coleta	N	Número de itens	Médias	Desvio Padrão	Fidedignidade (Alpha de Cronbach)
Analogias gramaticais	Pré-teste	111	9	5,98	2,41	0,77
	Pós-teste imediato	111	9	6,45	2,33	0,80
	Pós-teste diferido	111	9	6,64	2,53	0,85
Prova de derivação e decomposição em contexto	Pré-teste	111	32	24,35	4,25	0,74
	Pós-teste imediato	111	32	25,34	4,21	0,81
	Pós-teste diferido	111	32	25,93	3,88	0,78
Prova de flexão em contexto	Pré-teste	111	13	10,46	2,23	0,70
	Pós-teste imediato	111	13	10,71	2,16	0,69
	Pós-teste diferido	111	13	10,70	2,22	0,69

A partir da observação do Quadro 1, verifica-se que a prova de Analogias gramaticais é composta por 9 (nove) itens. A prova originalmente aplicada no pré-teste possuía 10 (dez) itens e o Alpha de Cronbach para este total era de 0,79. No entanto, havia um equívoco no item 6, o qual solicitava ao participante que completasse:

brigar - briga (substantivo)

jogar - **jogo** (seria a resposta esperada)

A palavra *briga* pode ser um substantivo e também o verbo *brigar* conjugado na primeira pessoa do singular no tempo presente. Neste caso, a combinação que se segue abre para uma segunda combinação possível, além do substantivo *jogo*, que seria *joga* (verbo jogar conjugado na primeira pessoa do singular no tempo presente). Desta forma, optou-se em excluir este item, mesmo diminuindo o valor do Alpha de Cronbach, para deixar a prova mais precisa naquilo que se propunha.

Já as provas de derivação e decomposição em contexto eram separadas na aplicação feita no pré-teste. No entanto, como ambas buscam medir a capacidade para estabelecer relações morfológicas no plano lexical e isoladamente seus alphas ficaram abaixo do índice esperado, as duas foram unidas e excluíram-se os itens 1 e 13 da Prova de Decomposição em contexto, e assim se obteve o Alpha de Cronbach = 0,73.

A prova de Flexão em contexto foi aplicada no pré-teste com dezesseis itens. Observou-se que os itens 12, 15 e 16 apresentaram baixa discriminação e por isso foram eliminados da tarefa, de modo que esta exclusão possibilitou um Alpha de Cronbach = 0,70.

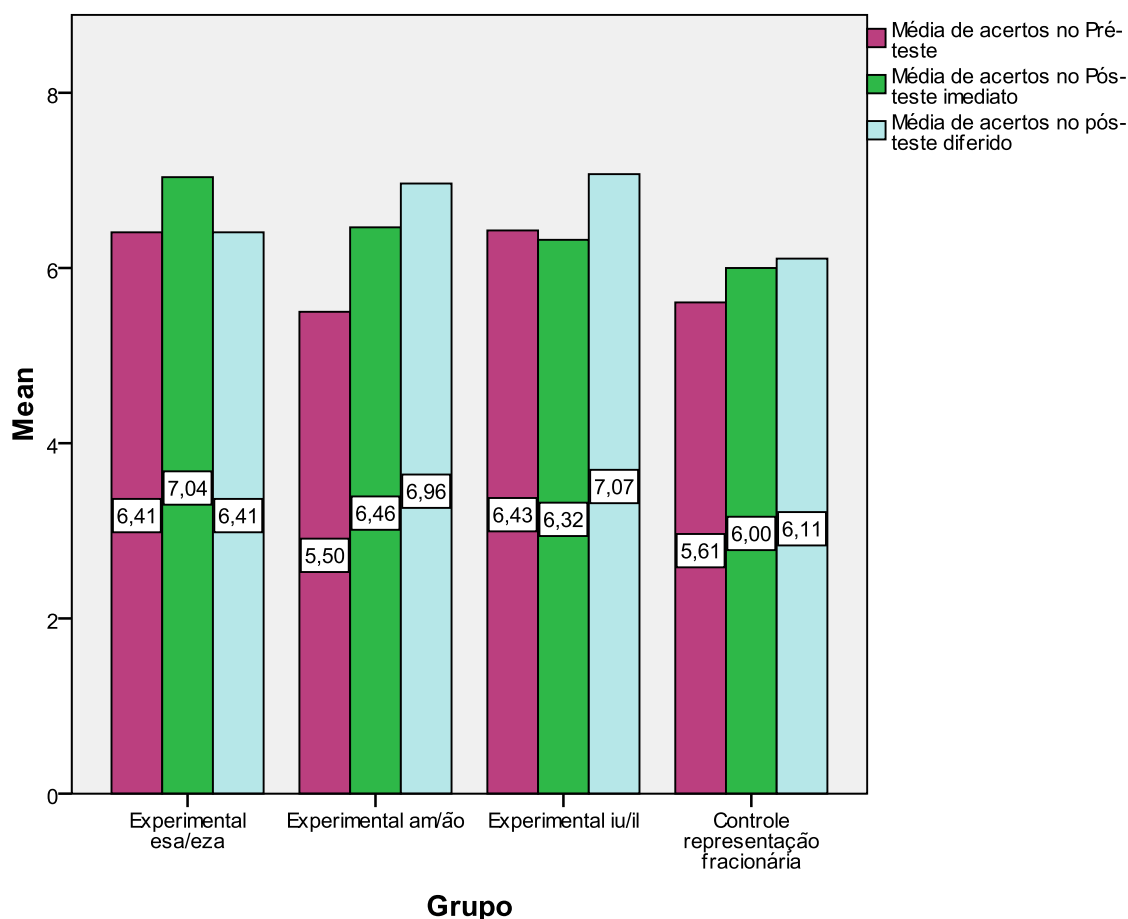
A partir da observação dos resultados destacados no Quadro 1, pode-se verificar que os valores encontrados em Alpha continuam elevados²⁷ nos três períodos de avaliação dos participantes. Assim, pode-se dizer que as provas utilizadas para medir o nível de consciência morfológica dos participantes são confiáveis e podem avaliar o que se espera, pois seus itens são consistentes.

A seguir apresentam-se gráficos, os quais ilustram as médias dos grupos em cada variável estudada, nos três momentos da testagem (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste diferido). Na sequência, são realizadas Análises de Variância (ANOVA) Unifatorial, para verificar possíveis diferenças de desempenho entre os grupos nas tarefas de consciência morfológica nos três momentos avaliativos da pesquisa. Salienta-se que, na Análise de Variância, as diferenças significativas são verificadas quando o valor da probabilidade é menor do que 0,05 ($p < 0,05$) (MARTINS, 2011).

²⁷ Verificou-se que o alpha de Cronbach encontrado na Prova de Flexão em Contexto, nos dois pós-testes, foi abaixo de 0,70 (0,69), porém, tendo em vista a pequena diferença verificada considerou-se que essa escala poderia ser utilizada para os propósitos deste trabalho.

O Gráfico 3 mostra o desempenho dos participantes na Prova de Analogias Gramaticais.

Gráfico 3: Médias na Prova de Analogias Gramaticais



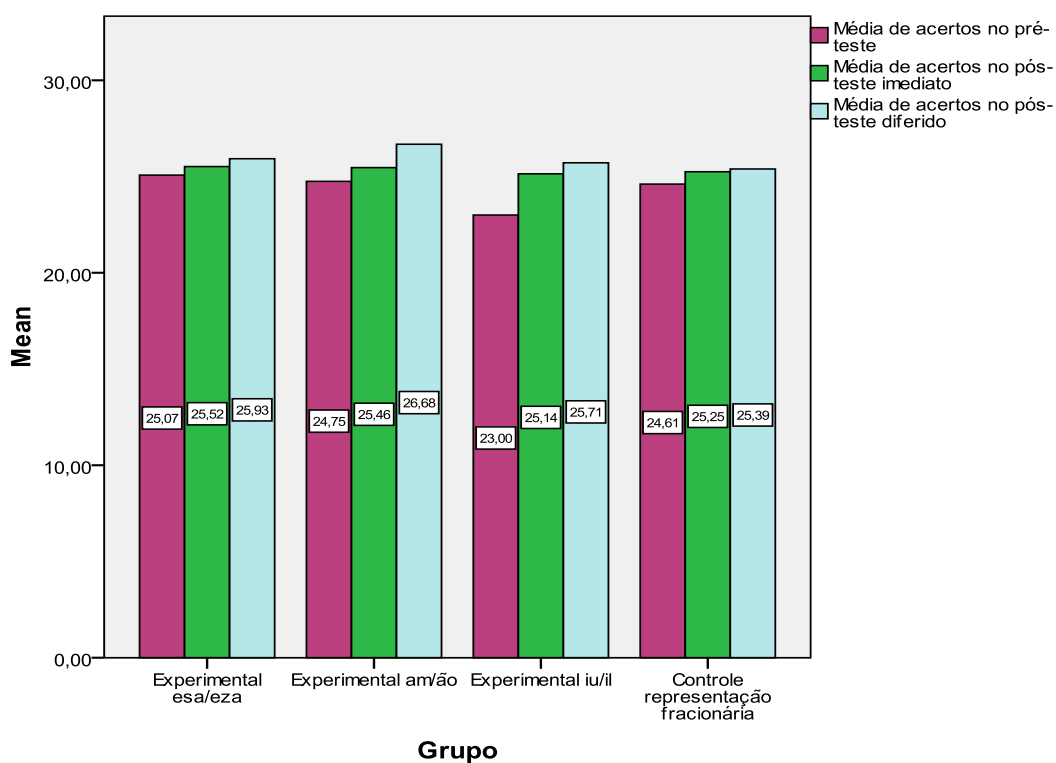
Inicialmente, o cálculo das médias obtidas nesta prova pelos participantes, tomando-se os quatro grupos em conjunto (5,98 no pré-teste, 6,45 no pós-teste imediato e 6,64 no pós-teste diferido), mostra pouca diferença de desempenho nos três momentos de avaliação. Entretanto, para verificar se em algum dos momentos da avaliação havia alguma diferença de desempenho significativa entre os grupos, foi efetuada uma Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.

A partir da comparação das médias feita através da ANOVA observa-se que, na Prova de Analogias Gramaticais, não há diferenças estatísticas significativas em

função dos grupos, tanto no pré-teste ($F = 1,20$; $gl = 3$; $p = 0,312$), quanto nos pós-testes – imediato ($F = 0,95$; $gl = 3$; $p = 0,419$) e diferido ($F = 0,91$; $gl = 3$; $p = 0,438$).

Para verificar o desempenho dos participantes na Prova de Derivação e Decomposição em Contexto, foram calculadas inicialmente as médias dos participantes – tomados em conjunto – nos três momentos da avaliação; depois se calculou as médias de cada um dos grupos, conforme mostra o Gráfico 2.

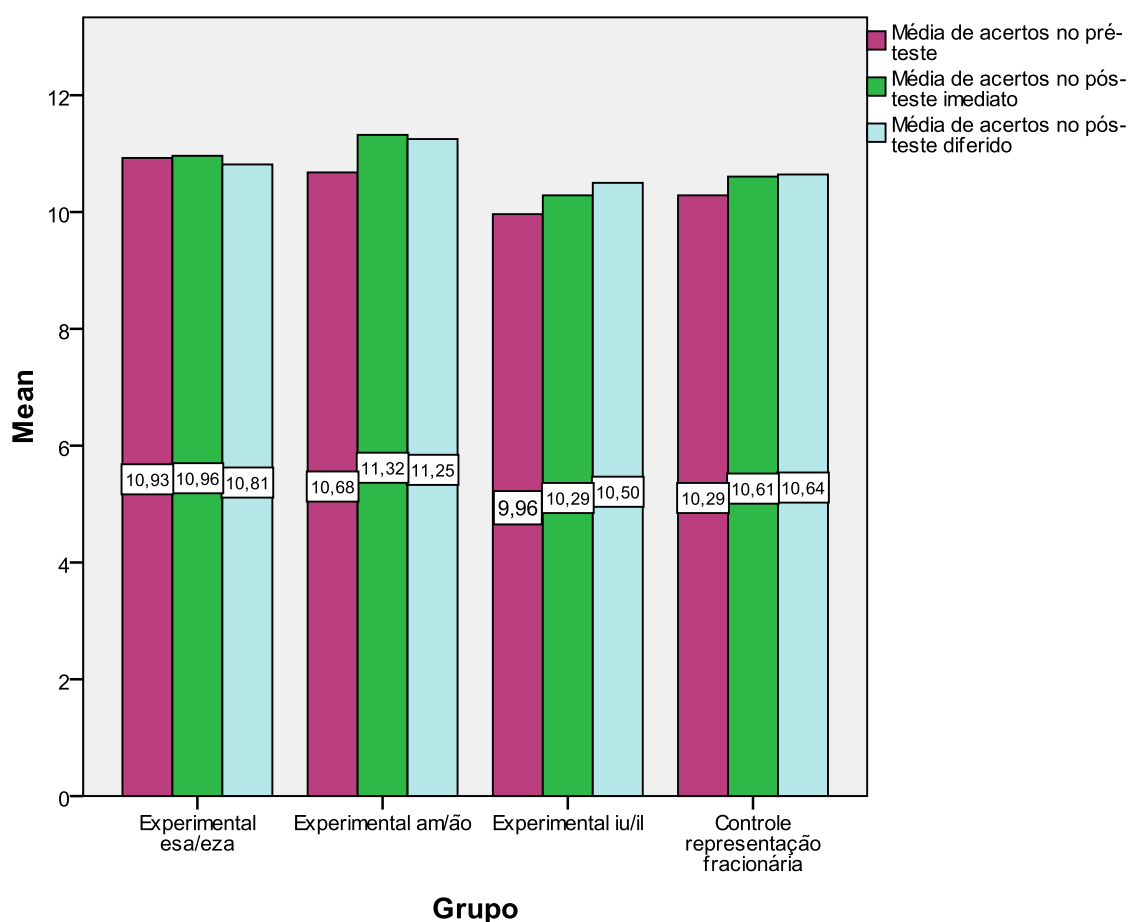
Gráfico 4: Médias na Prova de Derivação e Decomposição em Contexto



Inicialmente, verificou-se que as médias dos participantes neste teste (24,35 no pré-teste, 25,34 no pós-teste imediato e 25,93 no pós-teste diferido) não demonstraram grandes avanços em seus índices. No entanto, para verificar se, nos casos em que houve progresso, haveria diferença significativa entre os grupos fez-se uma ANOVA, a qual demonstrou que não há diferenças estatísticas significativas em função dos grupos, tanto no pré-teste ($F = 1,3$; $gl = 3$; $p = 0,268$), quanto nos pós-testes – imediato ($F = 0,48$; $gl = 3$; $p = 0,986$) e diferido ($F = 0,55$; $gl = 3$; $p = 0,650$).

A terceira prova de consciência morfológica aplicada avaliou conhecimentos sobre morfologia flexional. A seguir apresenta-se um gráfico ilustrativo com as médias dos grupos nesta prova.

Gráfico 5: Médias na Prova de Flexão em Contexto



Seguindo o mesmo procedimento adotado na análise do desempenho dos participantes nas outras tarefas, inicialmente se calculou as médias de desempenho de todos os participantes neste teste (10,46 no pré-teste, 10,71 no pós-teste imediato e 10,70 no pós-teste diferido), o que demonstrou que o desempenho deles foi muito semelhante nos três momentos.

Essa característica teve que ser analisada com uma ANOVA, teste que demonstrou que não há diferenças estatísticas significativas em função dos grupos

nesta avaliação, tanto no pré-teste ($F = 1,00$; $gl = 3$; $p = 0,398$), quanto nos pós-testes - imediato ($F = 1,16$; $gl = 3$; $p = 0,330$) e diferido ($F = 0,57$; $gl = 3$; $p = 0,638$).

Analisando-se os resultados obtidos nas tarefas de avaliação da consciência morfológica, chama atenção o fato de que não há diferença significativa entre o desempenho dos grupos em relação a essas tarefas, mesmo depois da intervenção. Este fato sugere inicialmente que uma possível aprendizagem morfológica possibilitada pela intervenção é específica, ou seja, não passível de ser generalizada a ponto de resultar em um aumento da habilidade morfológica de modo geral.

Destaca-se que os elementos da morfologia derivacional e flexional trabalhados na intervenção eram diferentes dos que foram medidos nas tarefas (Analogias morfológicas, Derivação e Decomposição em Contexto e Flexão em Contexto). Entretanto, já neste momento é importante destacar que foi uma intervenção breve e talvez não suficiente para provocar desenvolvimento dessas habilidades nos participantes. Contudo, é importante verificar os resultados obtidos nas testagens de discriminação escrita dos elementos trabalhados na intervenção, para que se possa ampliar esta discussão.

Todavia, vale ressaltar que as análises do desempenho dos participantes no pré-teste realizado – em que foram aplicados todos os testes utilizados como medidas de controle – mostraram que os grupos não apresentavam diferenças significativas em nenhuma dessas medidas no início da pesquisa e, desta forma, quaisquer diferenças de desempenho que venham a ser encontradas nos pós-testes, relativos às variáveis dependentes, não poderão ser explicadas pelas habilidades medidas no teste de conhecimento lexical, de consciência fonêmica ou nas tarefas de consciência morfológica aplicadas.

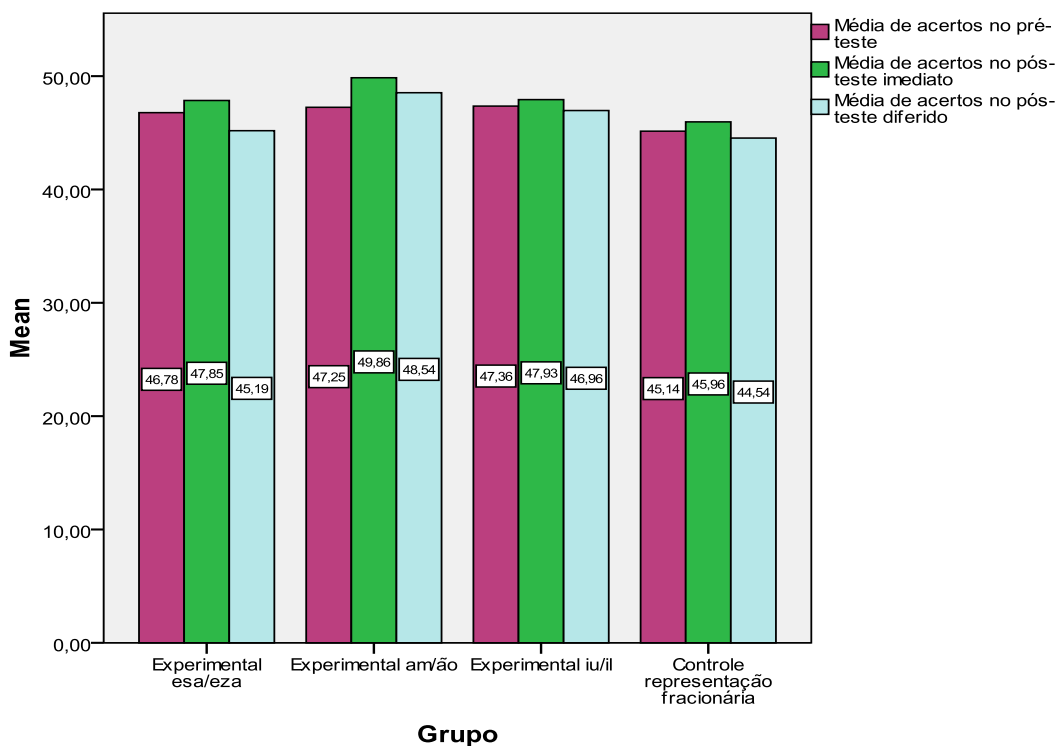
4.1.4 Conhecimento aritmético

Como medida de controle, foi utilizada, também, uma Prova de Aritmética, com o objetivo de avaliar a especificidade da intervenção desenvolvida. Cabe ressaltar que, nessa avaliação, não se esperava avanços significativos no Grupo 4,

visto que o conteúdo trabalhado na intervenção (representação fracionária) era diferente do avaliado no teste de aritmética aplicado.

O Gráfico 6 mostra as médias de desempenho dos grupos no teste de aritmética aplicado nos três momentos avaliativos da pesquisa, as quais variam entre 44,54 (valor mínimo observado) e 49,86 (valor máximo observado).

Gráfico 6: Prova de Aritmética



A observação das médias não possibilita a inferência de que há diferenças entre os grupos. Assim, se fez necessária uma ANOVA, de modo que se pôde chegar à verificação de que não havia diferença entre os grupos desde o pré-teste ($F = 0,78$; $gl = 3$; $p = 0,505$) até as outras fases de avaliação, ou seja, no pós-teste imediato ($F = 1,6$; $gl = 3$; $p = 0,194$) e no pós-teste diferido ($F = 1,62$; $gl = 3$; $p = 0,188$).

Tal indicação de semelhança entre os grupos confirmou-se com os testes *post hoc* (SNK $p < 0,05$). Essa análise – juntamente com os dados concernentes ao desempenho dos participantes na discriminação escrita dos diferentes elementos

mórficos trabalhados na intervenção – possibilitou a confirmação de uma das hipóteses proposta pela investigadora, a qual indicava que haveria um efeito específico da intervenção relativa à morfologia dinamizada.

4.2 Desempenho dos participantes nas tarefas relativas às variáveis dependentes.

Feitas as análises referentes ao desempenho dos participantes nas medidas de controle, iniciou-se a análise do desempenho dos participantes nas tarefas consideradas variáveis dependentes da pesquisa (intervenção), a saber:

- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-esa” e “-eza”.
- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-ão” e “-am”.
- Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-iu” e “-il”.
- A compreensão em leitura medida pelo teste Cloze.

4.2.1 Discriminação escrita de palavras com os morfemas “-esa” e “-eza”.

Para poder inferir algo a respeito dos efeitos da intervenção, faz-se necessário apresentar o nível de desempenho em discriminação escrita dos participantes no momento inicial do estudo, a partir da análise dos resultados obtidos por meio da Prova de escrita, a qual mostrava o desempenho de todos os participantes na discriminação escrita dos elementos mórficos -esa/-eza.

O Quadro 2 apresenta as médias dos quatro grupos no período de pré-teste na variável representada pela discriminação escrita dos elementos mórficos -esa/-eza.

Quadro 2: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -esa/-eza

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -esa/-eza pré- teste	2,59	4,07	1,71	4,10	1,14	2,95	1,07	3,79
Discriminação pseudopalavras -esa/-eza pré- teste	0,15	2,82	0,36	3,27	-0,36	2,18	0,07	2,95

O Quadro 2 demonstra que na variável Discriminação dos elementos mórficos -esa/-eza as médias dos quatro grupos são semelhantes. Para poder verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, foi feita uma ANOVA, cujos resultados mostraram que não há diferenças significativas entre os grupos no pré-teste em relação a essa variável, ou seja, tanto na discriminação de palavras: -esa/-eza ($F = 0,960$; $gl = 3$; $p = 0,414$), quanto na discriminação de pseudopalavras -esa/-eza ($F = 0,313$; $gl = 3$; $p = 0,816$).

Essa análise inicial mostrou que o desempenho dos grupos não apresentava diferenças significativas no pré-teste e, desta forma, quaisquer diferenças que venham a ser encontradas nesta variável, nos pós-testes, não podem ser explicadas por diferenças do período inicial da pesquisa.

Dado que todos os grupos fizeram intervenções específicas, pensou-se em uma outra forma de análise, na qual considera-se a comparação entre um grupo experimental (todos os três grupos experimentais serão analisados sob esse aspecto) e a união dos demais num só agrupamento (este grupo funcionará como controle). Inicialmente, cabe relembrar que já se sabe que não há diferenças entre os grupos, no pré-teste, pois isso foi visto em uma análise anterior.

Assim, considerando-se como Grupo Experimental (GE) apenas o G1, ou seja, aquele que recebeu o treinamento específico (neste caso com os elementos mórficos homófonos -esa/-eza), todos os demais são considerados Grupo Controle, pois estes receberam treinamento de outros elementos mórficos (G2 e G3) e de representação fracionária (G4). O teste utilizado para esta análise foi o Teste T para amostras independentes.

Quadro 3 Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-esa/-eza) e Grupo Controle (todos os demais)

Grupos	Período de coleta	N	Média		Desvio padrão	
			pseudopal.	palavras	pseudopal.	Palavras
-esa/-eza (GE)	Pré-teste	27	0,15	2,59	2,82	4,07
	Pós-teste imediato		7,33	7,33	9,38	7,21
	Pós-teste diferido		8,00	7,41	7,15	5,29
Controle	Pré-teste	84	0,024	1,31	2,82	3,61
	Pós-teste imediato		-0,14	2,67	4,34	4,71
	Pós-teste diferido		0,93	2,67	5,82	4,61

O quadro 3 mostra que a média dos participantes do GE é maior nos dois pós-testes do que no pré-teste, tanto na escrita de palavras quanto na de pseudopalavras. A partir das análises feitas com o Teste T para grupos independentes, pôde-se verificar que o desempenho dos participantes do Grupo Experimental 1 foi significativamente melhor que do Grupo Controle, quer na escrita de palavras [$t(109) = 3,90$, $p < 0,001$], quer na escrita de pseudopalavras [$t(109) = 5,68$, $p = 0,000$]. A diferença entre esses dois grupos também foi significativa no pós-teste diferido, tanto em palavras [$t(109) = 4,48$, $p < 0,001$], quanto em pseudopalavras [$t(109) = 5,19$, $p < 0,001$].

Como a análise acima não conseguiu esclarecer o efeito da intervenção em relação aos aspectos mais específicos dos grupos, realizou-se uma análise mais robusta, a qual será apresentada a seguir.

Para saber se o Grupo Experimental 1, que recebeu o ensino explícito de regras da morfologia derivacional, mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos homófonos -esa/-eza, teve, no pós-teste imediato, melhor desempenho na discriminação escrita de palavras e de pseudopalavras que terminem com esses elementos mórficos homófonos quando comparado com os grupos que não receberam tal instrução, fez-se novamente uma análise de variância (ANOVA). Tal análise possibilitou verificar se a igualdade dos grupos manter-se-ia ou não, observando novamente os dados da Prova de Escrita, agora obtidos no pós-teste imediato. O Quadro 4 mostra as médias de desempenho dos grupos em relação à discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos -esa e -eza.

Quadro 4: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa/-eza – Pós-teste imediato.

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -esa/- eza pós-teste	7,33	7,21	3,64	4,83	2,07	5,21	2,29	4,03
Discriminação pseudopalavras -esa/-eza pós- teste	7,33	9,38	-0,14	4,03	-1,36	4,29	1,07	4,50

O Quadro 4 mostra que as médias obtidas pelos grupos no Pós-teste imediato em relação à discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa e -eza são mais elevadas quando comparadas com as médias obtidas no pré-teste. A análise estatística realizada por meio da ANOVA

mostrou que os desempenhos dos grupos em relação à discriminação desses elementos mórficos são significativamente diferentes, tanto em pseudopalavras ($F = 11,58$; $gl = 3$; $p = 0,000$) quanto em palavras ($F = 5,49$; $gl = 3$; $p = 0,002$).

Testes *post hoc Student-Knewman-Keuls* (SNK para $p < 0,05$) mostram que o Grupo Experimental 1, o qual foi objeto de uma intervenção específica nesta área, é significativamente mais capaz de discriminar a escrita destas pseudopalavras ($M = 7,33$) que todos os restantes. Os testes *post hoc* mostram ainda que os demais grupos não se distinguem entre si. Considera-se este resultado bastante importante, tendo em vista que uma diferença significativa na discriminação de pseudopalavras parece refletir exatamente o efeito da intervenção, dado que, ao escreverem pseudopalavras, as crianças não poderiam se reportar a conhecimentos lexicais prévios.

No que tange a discriminação de palavras, a comparação dos grupos em pares, usando o teste *post hoc Student-Knewman-Keuls* (SNK para $p < 0,05$) mostrou que o desempenho do Grupo Experimental 1 (-esa/-eza) também foi significativamente superior ($M = 7,33$) que o dos demais grupos, os quais não possuem diferenças significativas entre si.

De modo a verificar se as diferenças entre os grupos permaneceriam de forma duradoura, foram realizados pós-testes diferidos um mês após as intervenções, conforme descrito no método. A análise do desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa/-eza no pós-teste diferido são apresentados a seguir, e também uma discussão a respeito da aprendizagem possibilitada pela intervenção, ou seja, se ela perdurou no intervalo de tempo que decorreu após o pré-teste imediato.

Inicialmente foi analisado o desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com elementos mórficos homófonos -esa/-eza, cujas médias podem ser vistas no Quadro 5.

Quadro 5: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -esa/-eza – Pós-teste diferido

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação de palavras -esa/-eza no pós- teste diferido	7,41	5,29	2,64	5,08	2,71	4,26	2,64	4,62
Discriminação pseudopalavras -esa/-eza no pós-teste diferido	8,00	7,15	1,29	5,84	0,21	5,51	1,29	6,23

Observa-se, no Quadro 5, que as médias de desempenho do Grupo Experimental 1 na discriminação escrita dos elementos mórficos -esa/-eza no pós-teste diferido também são mais elevadas que as dos demais grupos. A análise de variância (ANOVA) evidencia que o Grupo 1 continua, como no pós-teste imediato, a ser significativamente diferente se comparado aos demais na discriminação de pseudopalavras ($F = 9,03$; $gl = 3$; $p = 0,000$) e de palavras ($F = 6,58$; $gl = 3$; $p = 0,000$).

A comparação dos grupos em pares, feita com os testes *post hoc Student-Newman-Keuls* (SNK para $p < 0,05$), mostra que o desempenho do Grupo 1 foi significativamente superior, tanto na discriminação escrita de palavras ($M = 7,41$), quanto na de pseudopalavras ($M = 8,00$), em relação aos demais, os quais não apresentam diferenças entre si.

Os resultados das análises relativas ao desempenho dos participantes na discriminação escrita dos elementos mórficos homófonos "-esa"/"-eza" corroboram os resultados da pesquisa de Pires (2010), os quais demonstraram que, após as intervenções, as médias do Grupo Experimental, independente do ano de escolaridade, aumentaram significativamente em relação ao grupo controle,

demonstrando "aprendizagens significativas no Grupo Experimental e uma certa estagnação no Grupo de Controle" (PIRES, 2010, p. 70).

Rosa (2003) argumenta sobre a necessidade do desenvolvimento de estudos de intervenção que trabalhem com regras explícitas que regem a discriminação morfológica de morfemas homófonos, "a fim de avaliar se as crianças podem aprender essas regras, e se este aprendizado pode ser mantido a longo prazo" (ROSA, 2003, p. 213). Acredita-se que os resultados obtidos na presente investigação sustentam que é possível a aprendizagem envolvendo regras morfológicas de derivação sobre os elementos mórficos homófonos "-esa"/"-eza", comprovando pelo pós-teste diferido que tal aprendizado se mantém, mesmo depois de passado um certo tempo.

No caso dos elementos mórficos homófonos "-esa"/"-eza" verifica-se que a regra contextual de que o "s" entre vogais tem som de /z/ pode gerar conflito no momento de escrita, tendo em vista que é possível representar o som /z/, presente entre vogais, utilizando tanto a letra s quanto a letra z (ROSA, 2003). Diante do conflito da escolha da ortografia correta, quando as crianças não conhecem a regra morfológica, ora recorrem à representação fonológica ora à regra contextual, no entanto, são capazes de avançar nesse processo quando são ensinadas a respeito, como no treino específico efetivado com o Grupo 1, na intervenção efetivada neste trabalho.

Paula (2007) indica que a morfologia derivacional tem sido cada vez mais investigada em outras línguas, no entanto, no Brasil se explora muito mais a morfologia flexional. Na presente investigação, os resultados encontrados sugerem que a morfologia derivacional pode ser explorada em situações de ensino, e que estas podem favorecer aprendizados significativos na discriminação escrita de palavras que exigem conhecimentos morfológicos.

4.2.2 Discriminação escrita de palavras com os morfemas "-am"/"-ão"

De modo a verificar a respeito de possíveis efeitos da intervenção, faz-se necessário apresentar o nível de desempenho em discriminação escrita dos

participantes no momento inicial do estudo, a partir da análise dos resultados obtidos por meio da Prova de Escrita, a qual mostrava o desempenho de todos os participantes na discriminação escrita dos elementos mórficos -am/-ão.

O Quadro 6 demonstra que, na variável discriminação dos elementos mórficos -am/-ão, as médias dos quatro grupos são semelhantes.

Quadro 6: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -am/-ão

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -am/-ão pré-teste	2,44	5,50	2,50	6,63	1,07	3,24	1,93	4,94
Discriminação pseudopalavras -am/-ão pré-teste	3,85	5,35	3,00	6,47	2,57	4,03	3,07	5,23

Para poder verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, foi feita uma ANOVA, cujos resultados mostraram que não há diferenças significativas entre os grupos no pré-teste em relação a essa variável, ou seja, tanto na discriminação de palavras ($F = 0,447$; $gl = 3$; $p = 0,720$), quanto na discriminação de pseudopalavras ($F = 0,273$; $gl = 3$; $p = 0,845$).

De modo a verificar se haveria diferenças estatísticas entre grupos, fez-se a separação dos mesmos, considerando-se como Grupo Experimental (GE) apenas o G2, ou seja, aquele que recebeu o treinamento específico (neste caso com os elementos mórficos -am/-ão) e todos os demais são considerados Grupo Controle, pois estes receberam treinamento de outros elementos mórficos (G1 e G3) e de representação fracionária (G4). O teste utilizado para esta análise foi o Teste T para amostras independentes.

A análise do Teste T com o Grupo Experimental que recebeu ensino de regras que englobaram elementos mórficos -am/-ão apresentou os seguintes resultados:

Quadro 7: Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-am/-ão) e Grupo Controle (todos os demais)

Grupos	Período de coleta	N	Média		Desvio padrão	
			pseudopal.	Palavras	pseudopal.	Palavras
-am/-ão (GE)	Pré-teste	28	3,00	2,50	6,47	6,63
	Pós-teste imediato		10,36	11,07	5,60	5,09
	Pós-teste diferido		8,78	8,78	7,12	6,63
Controle	Pré-teste	83	3,16	1,81	3,16	4,63
	Pós-teste imediato		3,52	2,79	5,58	6,00
	Pós-teste diferido		5,13	4,02	6,11	5,90

Nesta situação também se observou um aumento nas médias do Grupo Experimental do pré-teste para o pós-teste imediato (aumento na média de discriminação de palavras = 8,57 e aumento na média de discriminação de pseudopalavras = 7,36). O aumento nas médias, embora com uma pequena queda, se manteve no pós-teste diferido (aumento na discriminação de palavras = 5,78 e aumento na discriminação de pseudopalavras = 6,28). O grupo controle também avançou em suas médias durante os testes, mas com menor expressão.

As diferenças entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle foram significativas tanto no pós-teste imediato, nas duas possibilidades de escrita - pseudopalavras ($t(109) = 5,60$, $p = 0,000$) e palavras [$t(109) = 6,54$, $p = 0,000$] - quanto no pós-teste diferido: pseudopalavras [$t(109) = 2,62$, $p = 0,01$] e palavras [$t(109) = 3,58$, $p = 0,001$].

A partir da constatação de que as análises feitas através dos Testes T não conseguiram demonstrar e esclarecer o efeito da intervenção, buscou-se uma análise estatística mais consistente e robusta, a qual se apresenta a seguir.

A fim de verificar se o Grupo 2, o qual recebeu o ensino explícito de regras da morfologia flexional (mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos -am/-ão), terá melhor desempenho na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras que terminem com esses elementos mórficos, quando comparado com os grupos que não receberam esta instrução, também foi realizada uma ANOVA. O Quadro 8 apresenta as médias de desempenho dos grupos em relação à discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos –am e –ão, no pós-teste imediato.

Quadro 8: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão – Pós-teste imediato.

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -am /- ão pós-teste	2,07	5,80	11,07	5,09	2,36	6,25	3,93	5,97
Discriminação pseudopalavras -am/-ão pós- teste	3,56	3,36	10,36	5,60	2,79	5,87	4,21	5,61

Pela observação do Quadro 4 verifica-se que as médias de desempenho do Grupo Experimental 2 na discriminação escrita dos elementos mórficos –am e –ão são bastante elevadas quando comparadas com a média dos outros grupos. Para confirmar estes resultados foi realizada uma ANOVA que mostrou diferenças significativas entre os grupos, tanto na discriminação de palavras ($F = 14,77$; $gl = 3$; $p = 0,000$), quanto na de pseudopalavras ($F = 10,65$; $gl = 3$; $p = 0,000$).

Ao comparar os grupos em pares, através de testes *post hoc Student-Knewman-Keuls* (SNK para $p < 0,05$), confirmou-se que esta diferença deve-se ao desempenho significativamente superior do Grupo Experimental 2 (-am/-ão) quando comparado ao dos demais grupos, tanto na discriminação de palavras ($M = 11,07$), quanto na discriminação de pseudopalavras ($M = 10,36$).

No que se refere à situação de discriminação na escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão, também foi aplicado um pós-teste diferido, de modo a verificar se o Grupo Experimental 2 (-am/-ão) manteve diferenças de desempenho em relação aos demais grupos. O Quadro 9 mostra as médias de desempenho dos grupos no pós-teste diferido em relação à discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão.

Quadro 9: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos -am/-ão – Pós-teste diferido

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação de palavras - am/-ão no pós- teste diferido	4,30	5,73	8,79	6,63	3,57	5,72	4,21	6,40
Discriminação pseudopalavras -am/-ão no pós- teste diferido	5,63	6,00	8,79	7,12	4,86	6,17	4,93	6,36

O Quadro 9 mostra que as médias de desempenho do Grupo Experimental 2 (-am/-ão) são – assim como no pós-teste imediato – mais elevadas que as médias dos outros grupos. Por meio da ANOVA pôde-se verificar uma diferença significativa entre os grupos na discriminação escrita de palavras ($F = 4,29$; $gl = 3$; $p = 0,007$). Porém, em relação à discriminação escrita de pseudopalavras não se verificou diferença significativa no desempenho dos grupos neste período avaliativo ($F = 2,33$;

$gl = 3$; $p = 0,078$). Para explicar este resultado pode-se hipotetizar que as crianças não tenham consolidado seu aprendizado referente à flexão verbal trabalhada e, por isso, apresentaram dificuldades em discriminar as pseudopalavras (pseudoverbos) apresentadas em contextos de frases.

Considera-se que, no caso da escrita das palavras reais, mesmo as de baixa frequência, podem ser acessadas no léxico mental, por isso a utilização do conhecimento lexical mais o treinamento da flexão verbal resultou em melhor desempenho dos participantes do Grupo 2 na discriminação de palavras, mas não na discriminação de pseudopalavras.

A comparação do desempenho dos grupos em pares, usando os testes *post hoc* (SNK $p < 0,05$) mostram que o desempenho do Grupo Experimental 2 é significativamente superior ao dos outros grupos na discriminação escrita de palavras com os elementos mórficos -am/-ão ($M = 8,78$), mas não demonstram a mesma característica no que tange a pseudopalavras, ou seja, a análise do desempenho dos grupos em pares não demonstra diferenças significativas entre eles.

Pode-se dizer que os resultados até aqui apresentados confirmam o que outros estudos já sugeriam a respeito da necessidade de se fazer um ensino explícito de regras morfológicas (Rosa, 2003; Nunes e Bryant, 2006). Assim como nos resultados encontrados na investigação desenvolvida por Nunes, Bryant e Olsson (2003) pode-se destacar que o treino em consciência morfológica pode ajudar as crianças a aprender sobre a escrita que requer considerações morfológicas. A partir da compreensão explícita sobre quando utilizar -am e -ão na flexão de verbos, os participantes passaram a dispor de um instrumento cognitivo que lhes possibilitou um aperfeiçoamento ortográfico.

No entanto, faz-se necessário buscar explicações sobre o porquê das diferenças entre os participantes da pesquisa em relação à discriminação escrita de pseudopalavras com os elementos -am e -ão não terem sido mantidas a longo prazo. Como já foi dito, isso pode ser explicado conjecturando-se que os participantes do Grupo Experimental 2 não tenham consolidado seu conhecimento a respeito dessas conjugações verbais (o que inclui o conhecimento relativo à representação ortográfica).

Talvez o treino fonológico, assim como Arranhado (2010) desenvolveu em sua investigação e teve bons resultados, possa ser uma alternativa para a consolidação desse aprendizado, visto que o elemento mórfico "-am" é um ditongo nasal átono e "-ão" é um ditongo nasal tônico. Esse conhecimento fonológico pode ser um elemento a mais no aprendizado da ortografia desses tempos verbais. Assim, sugere-se que, em um estudo futuro, o treino de regras fonológicas seja realizado em conjunto com o ensino explícito de regras morfológicas para verificar se ocorre um aprendizado mais efetivo (duradouro).

4.2.3 Discriminação escrita de palavras com os morfemas "-iu"/"-il"

Para poder inferir algo a respeito dos efeitos da intervenção, faz-se necessário apresentar o desempenho dos participantes na discriminação escrita dos elementos mórficos -iu/-il no momento inicial do estudo. O Quadro 10 mostra que nas duas situações/condições (discriminação de palavras e de pseudopalavras dos diferentes elementos mórficos) as médias dos quatro grupos são semelhantes.

Quadro 10: Médias de desempenho dos grupos no Pré-teste em relação à Discriminação escrita dos elementos mórficos -iu/-il

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -iu/-il pré-teste	3,83	5,01	4,70	3,95	3,14	4,19	4,32	3,25
Discriminação pseudopalavras - il/-iu pré-teste	2,56	3,98	3,52	3,98	2,45	3,82	3,84	2,66

Para identificar possíveis diferenças estatisticamente significativas entre os grupos foi feita uma ANOVA, cujos resultados mostraram que não havia diferenças significativas entre os grupos no Pré-teste em relação a essa variável, ou seja, tanto na discriminação de palavras ($F = 0,735$; $gl = 3$; $p = 0,533$), quanto na discriminação de pseudopalavras ($F = 1,006$; $gl = 3$; $p = 0,393$).

Ademais, para avaliar possíveis diferenças entre o Grupo Experimental 3 (o qual participou da intervenção focalizando os elementos mórficos -iu/-il) e os outros grupos nos três momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste imediato e diferido), fez-se um rearranjo dos grupos, considerando-se, agora, como Grupo Experimental (GE) apenas o G3, e todos os demais foram considerados Grupo Controle, pois estes receberam treinamento de outros elementos mórficos (G1 e G2) e de representação fracionária (G4). O mesmo procedimento estatístico utilizado nas análises de grupos anteriores foi feito neste caso, o Teste T para amostras independentes.

As médias e o desvio padrão do desempenho dos grupos relativo ao desempenho na discriminação escrita dos elementos mórficos -iu/-il são mostrados no Quadro 11.

Quadro 11: Média e Desvio Padrão Grupo Experimental (-iu/-il) e Grupo Controle (todos os demais)

Grupos	Período de coleta	N	Média		Desvio padrão	
			pseudopal.	palavras	pseudopal.	Palavras
-iu/-il (GE)	Pré-teste	28	2,45	3,14	3,82	4,19
	Pós-teste imediato		6,36	6,25	4,46	4,50
	Pós-teste diferido		5,61	5,71	3,98	3,46
Controle	Pré-teste	83	3,31	4,29	3,58	4,09
	Pós-teste imediato		3,85	5,21	3,23	3,80
	Pós-teste diferido		3,89	4,97	3,24	3,62

A partir dos dados descritos no Quadro 9, fica explícito que as médias do Grupo Experimental G3 (-iu/-il) tiveram uma elevação do pré-teste para o pós-teste imediato, tanto em palavras (3,14 para 6,25) quanto em pseudopalavras (2,45 para 6,36). No entanto, quando se compara o pós-teste imediato e o pós-teste diferido identifica-se um pequeno declive nas médias do Grupo Experimental G3, passando de 6,25 para 5,71 na discriminação escrita de palavras e de 6,36 para 5,61 na escrita de pseudopalavras.

O grupo controle teve um desempenho similar no sentido de que sua média de desempenho avançou do pré-teste para o pós-teste imediato e sua média de desempenho também caiu do pós-teste imediato para o pós-teste diferido. Destaca-se, entretanto, que nos dois pós-testes a média do Grupo Controle foi inferior à média do Grupo Experimental (G3).

Para verificar se esses avanços foram significativamente diferentes, fez-se o teste para amostras independentes. Essa análise revelou que, o desempenho do Grupo 3 (-il/-iu) foi significativamente superior ao do Grupo Controle (os outros três grupos) na discriminação de pseudopalavras [$t(109) = 3,20, p = 0,002$], mas não de palavras [$t(109) = 1,19, p = 0,236$] no pós-teste imediato e continuou a ser significativamente melhor que o Grupo Controle no pós-teste diferido, na escrita de pseudopalavras [$t(109) = 2,82, p = 0,024$] mas não na de palavras [$t(109) = 0,944, p = 0,347$].

A partir desses resultados, pode-se dizer que, tanto no pós-teste imediato quanto no diferido, a diferença de desempenho entre os Grupos Experimental (G3) e Controle na escrita correta de pseudopalavras terminadas com os elementos mórficos homófonos -iu/-il foi significativa. Contudo, não se verificou diferença de desempenho significativa entre as médias do Grupo Experimental e Controle no que tange à escrita de palavras terminadas com os elementos -iu/-il.

Entretanto, como essas análises não deram conta de esclarecer muito bem o efeito da intervenção, ou seja, não mostrou como foi o comportamento de cada um dos grupos (que foram agrupados no Grupo Controle) individualmente, optou-se por fazer outras análises, consideradas mais robustas, as quais são apresentadas a seguir.

Para saber se o Grupo 3, o qual recebeu intervenção sobre a utilização dos elementos mórficos homófonos –iu (morfologia flexional) e -il (morfologia derivacional), teria melhor desempenho na discriminação escrita de palavras e de pseudopalavras que terminam com tais elementos (verbos e adjetivos), quando comparado com os grupos que não receberam esta instrução, foram feitas análises (ANOVA) para verificar possíveis diferenças entre as médias de desempenho dos grupos.

O Quadro 12 apresenta as médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos homófonos -iu/-il, no pós-teste imediato.

Quadro 12: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras (-iu/-il) - Pós-teste imediato

Variáveis	Grupo							
	Experimental esa/eza		Experimental am/ão		Experimental iu/il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação palavras -iu/-il pós-teste	5,28	4,59	5,77	3,39	6,25	4,50	4,59	3,37
Discriminação pseudopalavras -iu/-il pós-teste	2,78	3,65	4,38	2,11	6,36	4,46	4,37	3,57

Na maioria dos grupos, a média de desempenho na discriminação escrita de palavras envolvendo os elementos -iu/-il mostra-se mais elevada do que a discriminação de pseudopalavras com estes elementos. A única exceção para essa afirmativa cabe ao Grupo Experimental 3, o qual mostrou melhor desempenho na discriminação escrita de pseudopalavras. Para verificar se, no pós-teste imediato, havia diferença de desempenho entre os grupos quanto a essa discriminação, foi

realizada uma ANOVA, que mostrou uma diferença significativa entre os grupos na discriminação escrita de pseudopalavras ($F = 4,69$; $gl = 3$; $p = 0,004$). No entanto, quanto à discriminação escrita de palavras, não há diferenças significativas entre os grupos ($F = 14,08$; $gl = 3$; $p = 0,454$).

A comparação dos grupos em pares, feita pelos testes *post hoc* SNK, mostra que, em termos de discriminação escrita de pseudopalavras, o Grupo 3 (-iu/-il) é significativamente superior ($M = 6,36$) ao Grupo 1 (-esa/-eza) ($M = 2,78$), porém não é diferente dos restantes. Para refinar essa análise relativa à discriminação escrita de pseudopalavras pelos diferentes grupos, optou-se por fazer outros testes *post hoc*, os *Least Significant Differences* (LSD), os quais evidenciaram que o Grupo 3 (-iu/-il) é significativamente melhor que todos os outros grupos.

Em relação à discriminação escrita de palavras, a análise feita pela comparação dos grupos em pares, utilizando os testes *post hoc* SNK, mostrou que os grupos continuam sem diferenças significativas entre si.

A fim de verificar se as diferenças de desempenho entre os grupos permaneciam iguais depois de decorrido um mês da intervenção, focalizou-se o desempenho dos grupos no pós-teste diferido em relação à discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos -iu/-il.

O Quadro 13 mostra as médias de desempenho dos grupos no pós-teste diferido no que se refere à discriminação escrita dos elementos mórficos homófonos -iu/-il.

Quadro 13: Médias de desempenho dos grupos na discriminação escrita de palavras e pseudopalavras (-iu/-il) - Pós-teste diferido

Variáveis	Grupo							
	Experimental -esa/-eza		Experimental -am/-ão		Experimental -iu/-il		Controle representação fracionária	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Discriminação de palavras -iu/-il no pós-teste diferido	5,11	4,57	4,80	3,04	5,71	3,46	5,02	3,21
Discriminação pseudopalavras -iu/-il no pós-teste diferido	2,56	3,37	4,59	3,57	5,61	3,98	4,48	2,38

A partir da observação do Quadro 13, pode-se dizer que todos os grupos tiveram desempenho melhor na discriminação escrita de palavra que na escrita de pseudopalavras com elementos mórficos homófonos -iu/-il. A análise realizada (ANOVA) mostra que, no pós-teste diferido, há diferença significativa entre o desempenho dos participantes na discriminação escrita das pseudopalavras ($F = 3,9$; $gl = 3$; $p = 0,011$). A mesma análise (ANOVA) mostrou que não há diferença significativa entre o desempenho dos grupos no pós-teste diferido com relação à discriminação escrita de palavras com estes elementos mórficos ($F = 0,33$; $gl = 3$; $p = 0,810$).

Entretanto, a comparação dos grupos em pares, feita por meio de testes *post hoc* SNK, mostrou que o desempenho do Grupo Experimental 3 ($M = 5,61$) é significativamente superior apenas ao desempenho do Grupo 1 ($M = 2,55$), na discriminação escrita de pseudopalavras. Em relação aos demais grupos, o desempenho do G 3 não é significativamente superior. Além disso, os *post hoc* SNK, comparando-se o desempenho dos grupos (em pares) na discriminação escrita de palavras, não indicaram nenhum par em que as diferenças de desempenho fossem significativas.

Cabe destacar que as diferenças entre grupos na discriminação escrita de palavras continuaram inexistentes no pós-teste diferido, assim como no pós-teste imediato. Além disso, as análises feitas entre os pares através dos testes *post hoc* mostraram que o desempenho dos grupos foi o mesmo nos dois pós-testes.

Sumariando os resultados de desempenho apresentados pelos grupos nos pós-testes na discriminação escrita dos diferentes elementos mórficos investigados, pode-se dizer que os grupos apresentaram diferenças de desempenho significativas. Destaca-se que todas as diferenças verificadas devem-se ao desempenho superior do Grupo Experimental, em que os elementos mórficos foram trabalhados na intervenção, quando comparado com o desempenho dos outros grupos (Experimentais e Controle). Uma exceção foi identificada com relação ao desempenho do Grupo 3 na discriminação escrita de palavras com os elementos -iu/-il, o qual não foi superior ao desempenho dos outros grupos.

Para tentar compreender o porquê do não avanço significativo na discriminação escrita de palavras terminadas com os elementos mórficos homófonos “-iu”/“-il”²⁸ é importante considerar que este treinamento envolvia conhecimentos relativos à flexão verbal, bem como conhecimentos relativos à formação de adjetivos. Ou seja, no caso dos elementos mórficos trabalhados na intervenção implementada neste estudo, os participantes tinham que superar a influência fonológica, dando lugar a uma regra morfológica que englobava tanto a morfologia flexional quanto a derivacional. Portanto, acredita-se que os conhecimentos a serem adquiridos neste caso – discriminação entre os elementos mórficos homófonos “-iu”/“-il” – apresentavam uma complexidade maior do que a discriminação dos elementos mórficos trabalhados nas outras situações (“-esa/-eza”, “-am/-ão”).

Outra possível explicação para não se verificar avanços significativos na discriminação escrita de palavras terminadas em “-iu”/“-il” no Grupo Experimental 3 pode estar relacionada à construção das frases utilizadas como contexto para a Prova de Escrita, que foram diferentes para a escrita de palavras e de pseudopalavras. No entanto, acredita-se que o tipo de frase utilizado como contexto da tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras não dá conta de explicar o

²⁸ Sobre essa questão, vale lembrar o estudo desenvolvido por Guimarães (2008, p. 214), o qual mostrou que, a “anulação do contraste entre ‘l’ e ‘u’ na representação gráfica do /w/” ocorre “independente da sua posição na palavra”.

desempenho do G3, que se mostrou abaixo do esperado, tendo em vista que seu desempenho na escrita de pseudopalavras foi superior apenas ao do G1.

Desta forma, a partir dos dados obtidos, infere-se que as diferentes regras e conhecimentos relativos à morfologia possam não ser adquiridos no mesmo ano de escolaridade, mesmo que seja feito um ensino explícito destes conteúdos, tendo em vista seu grau de dificuldade.

Além disso, um fator que vale ser ressaltado é que, mesmo após a intervenção, alguns dos participantes continuaram a utilizar três possibilidades de registros para /iw/: -iu, -io e -il. Pode-se perceber que as categorias elencadas por Rego (2000) foram observadas neste estudo, ou seja, os resultados mostraram que, mesmo após a intervenção, algumas crianças continuaram a escrever como se fala (utilizou "-iu" tanto para verbos quanto para adjetivos), ou optaram pelo uso de uma só representação independente do contexto, ou ainda utilizaram a representação "-il" para adjetivos e para alguns verbos, por fim, houve situações em que os participantes observaram "plenamente as restrições contextuais" (REGO, 2000, p. 36).

A partir das análises até aqui apresentadas pode-se dizer que, tendo em vista que os grupos eram semelhantes na discriminação escrita dos elementos mórficos (-esa/-eza; -am/-ão; -iu/-il) no início da pesquisa (pré-teste), de uma forma geral, a intervenção possibilitou a aprendizagem dos elementos trabalhados de forma significativa e duradoura no espaço de tempo avaliado, constitui-se exceção a discriminação de pseudopalavras com -am/-ão, e a discriminação de palavras -il/-iu.

Com os resultados obtidos neste estudo, verifica-se que a discriminação escrita de elementos mórficos homófonos (ou não) é uma atividade extremamente complexa (ROSA, 2003). Portanto, considera-se que o ensino explícito de regras morfológicas que favoreçam a reflexão sobre estes elementos linguísticos é imprescindível para o aperfeiçoamento e domínio pleno da língua escrita. Assim, sem desconsiderar que no ensino da língua, para todos os anos escolares – inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental – o texto deve ser o cerne do trabalho pedagógico, sugere-se que a sistematização do trabalho com texto possibilite que ele seja tomado como objeto de estudo de todas as características formais da linguagem (entre elas a estrutura fonêmica, morfológica e sintática). Isso

levaria as crianças a reflexões sobre a estrutura morfológica das palavras, demonstrando saberes mais produtivos quando se depararem com situações em que fossem necessários tais conhecimentos (PIRES, 2010).

No caso particular desta pesquisa, observou-se que, após as intervenções, os participantes dos três Grupos Experimentais começaram a refletir e utilizar com autonomia o que lhes foi ensinado, isto é, se apropriaram de alguns conhecimentos sobre morfologia, em aspectos e níveis diferenciados. Esses saberes, adquiridos por meio de um processo explícito de ensino-aprendizagem desenvolvido nas intervenções, foram imprescindíveis para que os participantes pudessem discriminar a grafia de elementos morfológicos trabalhados. Em suma, os resultados obtidos neste estudo corroboram a defesa de Nunes e Bryant (2006) quanto à necessidade e importância do ensino explícito sobre morfemas para o aperfeiçoamento da escrita.

Assim, é crucial que:

[...] o professor compreenda melhor como ocorre a aquisição de aspectos ortográficos e os níveis de conhecimento que a criança constrói acerca da língua escrita. Isto pode auxiliá-lo na elaboração de situações didáticas que promovam a aquisição da ortografia pela criança, tornando a sala de aula um espaço de discussão e elaboração deste conhecimento (MEIRELES; CORREA, 2005, p. 84).

Neste sentido, acredita-se que o material utilizado no presente estudo – nas Provas de discriminação escrita e nas sessões de intervenção –, com algumas adaptações e (ou) aperfeiçoamento, pode ser empregado em situações didáticas que objetivem favorecer à criança compreender melhor:

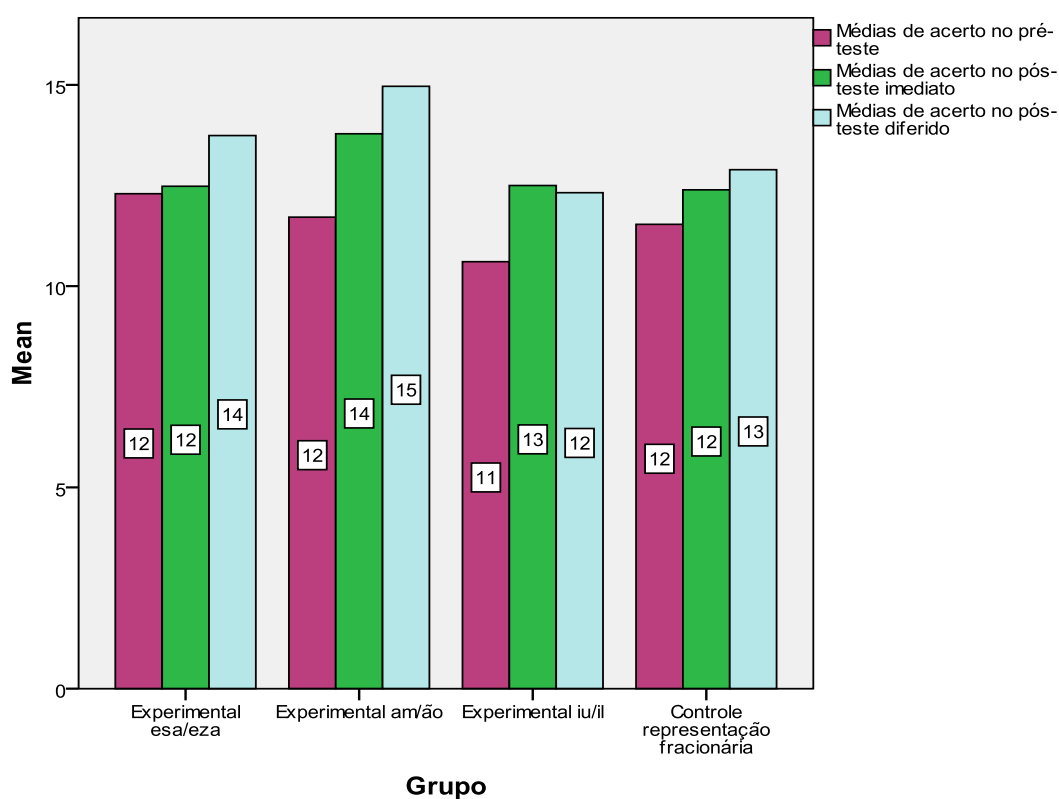
[...] as conexões entre os diferentes níveis de análise da língua e a ortografia das palavras a partir de uma seleção de textos e de palavras que forneçam particularmente a evidência necessária a uma adequada apropriação das restrições contextuais da língua (REGO, 2000, p. 40).

A partir destas considerações, pode-se dizer que ainda há muito a se avançar e que outras questões referentes à morfologia precisam ser abordadas em investigações futuras.

4.2.4 Compreensão leitora

Além das variáveis que englobavam a discriminação escrita de palavras e pseudopalavras com elementos mórficos (-esa/-eza; -am/-ão; -iu/-il), avaliou-se também se os grupos experimentais teriam um aumento no desempenho da compreensão leitora, através do teste Cloze. As médias de desempenho dos grupos nesta tarefa são apresentadas no Gráfico 6 e apresentam-se concentradas entre 11 e 15 acertos.

Gráfico 7: Teste Cloze



Para verificar se haviam diferenças de desempenho significativamente diferentes na compreensão leitora dos diferentes grupos, realizaram-se várias análises (ANOVA).

Em relação ao desempenho dos grupos antes da intervenção (pré-teste) esta análise mostrou que eles não apresentavam diferenças estatísticas significativas ($F = 0,76$; $gl = 3$; $p = 0,521$). Nos dois pós-testes ocorreu a mesma

constatação, ou seja, não se verificou diferenças significativas nem no pós-teste imediato ($F = 0,8$; $gl = 3$; $p = 0,499$), tampouco no pós-teste diferido ($F = 2,14$; $gl = 3$; $p = 0,099$).

Vale ressaltar que há trabalhos que mostram uma evidente ligação entre consciência morfológica e habilidades de leitura em geral (CARLISLE, 2000; DEACON; KIRBY, 2004). No entanto, como a presente investigação privilegiou uma intervenção especificamente voltada à escrita, pode-se concluir que esta seja a explicação para que, em um primeiro momento, essa intervenção não tenha produzido efeito na compreensão leitora. Entretanto, é possível hipotetizar que um treinamento mais prolongado, inclusive envolvendo outros elementos mórficos poderá sim resultar em uma melhor capacidade de compreensão leitora. Pois, como afirmam Bowers, Kirby e Deacon (2010), um trabalho sistemático envolvendo saberes sobre morfologia pode atuar como um agente de ligação de vários recursos para os leitores menos capazes, favorecendo a evolução no domínio da leitura.

Ademais, ressaltando a necessidade de ampliar as situações/regras que podem ser trabalhadas, sugere-se que futuras intervenções focalizem também a explicitação de regras que englobem prefixos, tendo em vista que já temos pesquisa realizada no Brasil (Paula, 2007) que analisou os conhecimentos implícitos e explícitos dos participantes em relação a esse tipo de morfema.

Além disso, como a intervenção trabalhou com dois pares de elementos mórficos homófonos (-esa/-eza e -iu/-il), poder-se-ia pensar num modelo de intervenção que articulasse fonologia e morfologia, visto que ambas são suscetíveis de influenciar o desenvolvimento da leitura. Por último, sugere-se que futuras avaliações da compreensão leitora utilizem também outras técnicas, diferentes do Cloze, que avaliem habilidades que possivelmente não foram avaliadas pelo Cloze.

Em síntese, sugere-se que estudos futuros implementem intervenções que focalizem a leitura e a escrita, de modo que possam novamente testar as hipóteses deste estudo.

5 CONCLUSÕES

O principal objetivo da presente pesquisa foi abordar questões referentes às habilidades metalinguísticas, de modo a buscar evidências empíricas que pudessem indicar o papel que a consciência morfológica desempenha sobre o aperfeiçoamento da linguagem escrita, a partir de um programa de intervenção baseado no ensino explícito de regras morfológicas envolvendo os elementos mórficos "-esa/-eza", "-am/-ão" e "-iu/-il".

Assim como afirma Diniz (2008, p. 134), consideramos que "as preocupações vivenciadas na escola de ensino fundamental, sobre o que fazer frente às dificuldades para ensinar com sucesso a leitura e a escrita para crianças no início da escolarização", foram disparadores dessa investigação. Além disso, buscar elementos que justifiquem a necessidade do ensino explícito de conteúdos da Língua Portuguesa é outro fator que estimulou o desenvolvimento deste trabalho.

De modo a atender o objetivo já descrito, buscou-se testar algumas hipóteses durante o desenvolvimento da investigação. A primeira delas indicava que o grupo de participantes que recebesse ensino explícito de regras da morfologia derivacional (mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos homófonos "-esa" e "-eza") teria melhor desempenho na discriminação escrita de palavras que terminem com esses elementos mórficos homófonos, quando comparado com os grupos que não receberam tal instrução. Tal hipótese foi confirmada, visto que as médias do Grupo Experimental apresentaram um desempenho crescente do pré-teste para os pós-testes, tanto na escrita de palavras quanto na de pseudopalavras. Além disso, análises feitas com o Teste T mostram que o desempenho dos participantes do Grupo Experimental (-esa/-eza) foi significativamente melhor que do Grupo Controle (todos os demais unidos num agrupamento único), tanto na escrita de palavras quanto na escrita de pseudopalavras, nos dois pós-testes.

A segunda hipótese foi confirmada parcialmente, visto que o grupo de participantes que teve o ensino explícito sobre a utilização dos elementos mórficos homófonos trabalhados na morfologia flexional e derivacional ("-iu" / "-il") teve melhor

desempenho apenas na discriminação escrita de pseudopalavras (não de palavras) que terminassem com esses elementos mórficos homófonos (verbos e adjetivos) quando comparado com os grupos que não receberam essa instrução.

Já a terceira hipótese foi confirmada de forma integral, pois o grupo de participantes que recebeu o ensino explícito de regras da morfologia flexional (mais especificamente da regra relativa aos elementos mórficos (“-am” e “-ão”) demonstrou melhor desempenho na discriminação escrita de palavras que terminam com esses elementos mórficos, quando comparado com os grupos que não receberam essa instrução. Essa confirmação se deu a partir da análise feita através do Teste T.

A partir da verificação de que os grupos eram iguais desde a partida até os pós-testes em nível de consciência fonêmica e morfológica, pode-se afirmar que a quarta e a quinta hipóteses também foram confirmadas e o efeito das intervenções realizadas com os Grupos Experimentais foi independente, tanto do nível inicial de consciência fonêmica quanto do nível de consciência morfológica.

Além das habilidades fonêmicas e morfológicas, também se verificou que o conhecimento lexical, medido pelo subteste WISC III, também não interferiu nos resultados encontrados com a intervenção, pois os escores dos grupos nesta avaliação não avançaram significativamente durante os testes.

A sexta hipótese também foi confirmada, pois em todos os grupos experimentais o efeito da intervenção foi específico. Isso se confirmou a partir dos resultados da Prova de Matemática, os quais não diferem de forma estatisticamente significativa durante os testes.

Sob este aspecto cabe ressaltar que, mesmo os estudantes trabalhados com o conteúdo Representação Fracionária também não obtiveram avanços significativos na Prova de Aritmética, após a intervenção, pois esta prova testou conhecimentos diferentes daqueles trabalhados na intervenção. Desta forma, pode-se inferir que o efeito da intervenção na área de aritmética (controle) também possa ser caracterizado como específico.

Já a última hipótese não foi confirmada, pois nenhuma das intervenções realizadas (nos diferentes Grupos Experimentais) produziu um aumento significativo no desempenho dos participantes destes grupos na compreensão leitora, visto que

não se verificaram diferenças significativas entre o desempenho dos participantes durante a pesquisa.

Não obstante, os resultados apresentados em relação à compreensão leitora devem ser observados com cautela, visto que apenas um instrumento de avaliação foi utilizado. Verifica-se a necessidade de novas pesquisas, as quais se utilizem de diferentes tarefas e com diferentes amostras para se chegar a conclusões mais consistentes sobre essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho serão feitas algumas considerações de caráter geral, apontando possíveis implicações pedagógicas do mesmo.

Inicialmente, destaca-se o ano escolar dos participantes, 4º ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o nível de domínio da língua escrita que eles possuíam. Uma das constatações feitas no decorrer das intervenções realizadas foi que os participantes não tinham muitos conhecimentos a respeito de substantivos, verbos e adjetivos. Tais saberes eram fundamentais para o aprendizado das regras morfológicas trabalhadas e, apesar do pouco tempo dispensado nas intervenções, os participantes conseguiram obter avanços significativos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba:

A respeito da nomenclatura gramatical, o professor deverá ser criterioso para selecionar o que é ou não relevante. Noções de número (plural, singular) e de gênero (masculino, feminino), bem como algumas categorias clássicas (verbo, substantivo, adjetivo) e suas respectivas concordâncias devem ser sistematizadas sempre que forem significativas no contexto do qual foram extraídas. Não há razão, todavia, para pretextualizar o uso desses elementos normatizando, por exemplo, os substantivos em comum, abstrato, epiceno, comum de dois gêneros e tantos outros que a gramática aponta, com base no uso de um deles no texto que se está analisando (CURITIBA, 2006, p. 220).

Com essa indicação curricular, atrelada ao fato de não se determinar na lista de conteúdos, visualizada no mesmo documento, o trabalho sistemático com substantivos, adjetivos e verbos²⁹ no Ciclo I (três primeiros anos do Ensino Fundamental), acredita-se que, provavelmente, os estudantes ou não tinham se apropriado desses conhecimentos ou não foram ensinados sobre tais conteúdos.

A pesquisa de Pires (2010) pode ter demonstrado que as crianças do 4º ano tiveram um desempenho crescente ligeiramente superior ao do 6º ano, pois conforme as indicações curriculares de Portugal "o conhecimento de paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas" (PORTUGAL, 2013, p. 35) devem ser trabalhados, em nível de conhecimento explícito, no 1º Ciclo (1º ao 4º ano do Ensino

²⁹ Indica-se o trabalho com concordância verbal.

Fundamental). Além disso, a matriz curricular para a Língua Portuguesa em Lisboa indica que a carga horária seja de 8 horas semanais para esta disciplina, ou seja, no Brasil há necessidade de se avançar no sentido de garantir o trabalho com certos conteúdos em tempo certo e em quantidade horária adequada para que se garantam avanços.

Este estudo demonstra uma importante implicação para a prática educativa, pois caberá aos docentes um repensar sobre sua prática, de modo a buscar a garantia da qualidade do trabalho com ações que favoreçam "a instalação de conhecimentos acessíveis à consciência e suscetíveis de serem utilizados para controlar os tratamentos linguísticos" (GUIMARÃES, 2010, p. 146) exigidos no momento em que se façam necessários.

Portanto, concorda-se com Guimarães (2010) tanto no que se refere à importância da consciência fonológica para a compreensão do princípio alfabético, quanto ao fato de que "a partir do estágio alfabético ela [a criança] precisa, ainda, enfrentar várias questões relativas à ortografia" (GUIMARÃES, 2010, p.126).

A mesma questão também é mencionada por Mota (2012a, p. 93) quando a autora afirma, a partir dos dados de seu trabalho, que "o efeito da consciência morfológica sobre a escrita continua a existir de forma independente [da consciência fonológica]." Os resultados da intervenção desenvolvida neste trabalho trazem dados empíricos que sustentam a importância dos conhecimentos morfológicos para o aperfeiçoamento da escrita. Ou seja, os dados aqui apresentados corroboram com Mota (2012a, p. 93), quando afirma que a habilidade morfológica "traz uma contribuição única [...] para escrita, e precisa ser considerada nos modelos cognitivos sobre a escrita".

Por fim, destaca-se que o presente estudo, em termos de trabalho interventivo e de seu caráter experimental sobre regras morfológicas, indica através de seus resultados, que o ensino sistemático de tais conteúdos da Língua Portuguesa pode gerar efeitos de aprendizagem explícita. A partir do que se constatou neste trabalho pode-se pensar em desenvolver uma estratégia de intervenção pedagógica, agora dinamizada por professores. Ademais, o material elaborado para a intervenção desenvolvida neste estudo pode servir como

parâmetro aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a elaboração de seus próprios instrumentos de trabalho pedagógico nesta área.

Na realidade, os resultados aqui evidenciados podem provocar uma pedagogia baseada em evidências científicas, as quais foram testadas, avaliadas e demonstraram bons resultados. Caso as evidências empíricas aqui apresentadas sejam transpostas para as atividades de ensino, poderá impactar diretamente na aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Provavelmente os participantes deste estudo chegaram a diferentes níveis de representação (implícitos e explícitos) dos aspectos da linguagem que foram trabalhados com eles. Isso abre uma possibilidade futura de investigação científica, a qual poderia tentar "compreender as mudanças progressivas no conhecimento linguístico das crianças" (LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012, p. 15), explorando mais a relação entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, de modo a buscar o entendimento sobre aspectos mais sutis de mudança representacional, tais quais são postuladas pelo modelo RR de Karmiloff-Smith.

Arelado a esse fator, esta pesquisa também demonstra algumas limitações já apontadas anteriormente, as quais precisariam ser revistas em investigações futuras. Portanto, para além de confirmar e (ou) infirmar as hipóteses propostas neste estudo, se reconhece como necessário ampliar e (ou) delimitar questões metodológicas, de modo a favorecer novos avanços no que tange aos saberes sobre consciência morfológica.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Eds.). **Handbook of Early Literacy Research** (p. 66-80). New York: Guilford Press, 2001.

ANGLIN, J. M.; MILLER, G. A.; WAKEFIELD, P. C. Vocabulary Development: a morphological analysis. **Monographs of the society for research in child development**. Serial n° 238, Vol. 58, n° 10, 1993.

ARRANHADO, M. M. V. **O impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: estudo de intervenção**. 119p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal, 2010.

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

BARRERA, S. D. ; PLACITELI, D. A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 167-188.

BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização**: um estudo sobre variação linguística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2003, 16(3), p. 491-502. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php> > Acesso em 14/07/2011.

BASÍLIO, M. O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 20: Especial, 2004 (71-84). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000300007&script=sci_arttext Acessado em 04/01/2010.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n.3, v.12, p.423-450, Set.-Dez. 2006.

BOWERS, P. N.; KIRBY, J. R.; DEACON, S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. **Review of Educational Research**, Season XXXX, Vol. XX, No. X, pp. xx-xx, 2010.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. **Reprinted from Nature**. Vol. 301, nº5899, p. 419 – 421, 1983.

BRASÍLIA. **Pró letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. MEC, 2008.

BRYANT, P.; NUNES, T.; AIDINIS, A. Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. *In*: HARRIS, M.; HATANO, G. (Eds.) **Learning to read and write: A Cross-Linguistic Perspective**. Cambridge University Press, 1999.

BYRNE, B. **The foundation of literacy**: the child's acquisition of the alphabetic principle. UK: Psychology Press, 1998.

_____. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por quê fazê-lo e qual o seu efeito? *In*: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 40ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. *In*: MOTA, M. M. P. E. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(1), 151-159, 2008.

CARLISLE, J. F. Morphological processes that influence learning to read. *In*: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, K. (Eds.) **Hanbook of language and literacy**: development and disorders (p. 318 - 339). New York: Guilford Press, 2004.

_____. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing**: an interdisciplinary journal, nº 12, 169–190, 2000.

_____. Morphological awareness and early reading achievement. *In*: FELDMAN, L. B. (Ed.) **Morphological aspects of language processing** (p. 189-209), 1995.

CORREA, J. Aas convenções da escrita e a ocorrência de segmentações não convencionais no texto escrito por crianças. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. M. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da psicologia**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2010.

_____. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. *In*: MOTA, M. M. P. E. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CRITTEN, S.; PINE, K.; STEFFLER, D. Spelling development in young children: a case of representational redescription? **Journal of Educational Psychology**, Vol. 99, N° 1, 207–220, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEACON, S. H.; KIRBY, J. R. Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied Psycholinguistics**, n° 25, 223–238, 2004.

DEACON, S. H.; KIRBY, J. R.; CASSELMAN-BELL, M. How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? **Reading Psychology**, 30: 301–318, 2009.

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. 260 p. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo (USP), 2008.

ELLIS, A. W. **Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

ERHI, L. C. Development of sight word reading: phases and findings. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. **The science of reading: a handbook**. Blackwell Publishing, 2008.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C., eds. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1984, p. 301-330.

GOMBERT, J. E.; BRYANT, P.; WARRICK, N. Children's use of analogy in learning to read and spell. *In*: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds.) **Learning to Spell: Research, Theory and Practice Across Languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOSWAMI, U. The role of analogies in the development of word recognition. *In*: METSALA, J. L.; EHRI, L. C. (Eds.). **Word recognition in beginning literacy** (p. 41-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

GUIMARÃES, S. R. K. ; PAULA, F. V. O papel da consciência morfofossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em revista**, nº 38/set.–dez., 93-111, 2010.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfofossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. M. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da psicologia**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2010.

_____. Da oralidade à escrita: o papel da consciência morfofossintática. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2005.

HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 12(3):135-148, 2010.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

KARMILLOF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 23, p. 95-147, 1996.

_____. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1992.

KEHDI, V. **Morfemas do português**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

KLINE, P. **The Handbook of Psychological Testing**. London: Routledge, 1993.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

LAROCA, M. N. C. **Manual de morfologia do português**. 4ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

LEME, M. I. S. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicologia USP**, v. 19, n. 2, p. 121-127, 2008.

LITMAN, L. R.; REBER, A. S. Implicit cognition and thought. *In*: HOLYOAK, K. J.; MORRISON, R. G. (Eds.). **The Cambridge handbook of thinking and reasoning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

MACHADO, M. J. M. C. **Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012.

MAHONY, D.; SINGSON, M.; MANN, V. Reading ability and sensitivity to morphological relations. **Reading and writing**, 12, 191-218, 2000.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Pesquisa**, v. LVI, n. 124, p. 67-92, 2006.

MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. *In*: MARTINEZ, A. M. org. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.

MANN, V. Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** 12: 143-147, 2000.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org). **Psicologia educacional – questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

MAREC-BRETON, N. Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture? BESSE, A. S.; DE LA HAYE, F.; BONNETON-BOTTÉ N.; BONJOUR, E. (dir.) *In*: **L'apprentissage de la langue écrite: approche cognitive**. Rennes: PUR, p. 81-105, 2009.

MEIRELES, E. S.; CORREA, J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 077-084.

MILLER, S. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita**. ANPED, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf>>, acessado em 12 de novembro de 2011.

MIRANDA, L. C. **Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas**. 68p. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Universidade Federal de Juiz de Fora). Juiz de Fora, 2009.

MOOJEN, S. (Coord.); LAMPRECHT, R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A. C; GUARDA, E. **CONFIAS** - Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial. Ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOTA, M. M. P. E.; XAVIER, L.; ALMEIDA, W.; GAMON, C.; SOUZA, J.; FERREIRA, T. O. F.; HONORATO, J.; ALMEIDA, L. R.; SILVA, R. F. Desenvolvimento da morfologia derivacional nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 6(01), 13-18, Janeiro-Junho de 2012.

MOTA, M. M. P. E ; DIAS, J. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; PAIVA, N. ; SILVA, D. A. ; BESSE, A. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24(1), p. 144-150, 2011.

MOTA, M. M. P. E. ; LISBOA, R. ; DIAS, J. ; GONTIJO, R. ; PAIVA, N. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; SILVA, D. A. ; SANTOS, A. A. A. Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual medida pelo teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22(2), p. 223-229, 2009.

MOTA, M. M. P. E ; MOTA, D. ; COTTA, J. ; LIMA, S. A. ; CALZAVARA, A. ; CUNHA, N. ; BANHATO, E. Consciência morfossintática, alfabetização e Contextos do Desenvolvimento. **Psico-USF**, v. 14(1), p. 11-18, 2009.

MOTA, M. M. P. E ; ANNIBAL, L. ; LIMA, S. A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? **Psicologia. Reflexão e Crítica**, v. 21(2), p. 311-318, 2008.

MOTA, M. M. P. E ; GONTIJO, R. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; LISBOA, R. ; SILVA, D. A. ; DIAS, J. ; PAIVA, N. ; KAMISAKI, R. Avaliação da Consciência da Morfologia Derivacional: Fidedignidade e Validade. **Avaliação Psicológica**, v. 7(2), p. 151-157, 2008.

MOTA, M. M. P. E ; SANTOS, A. A. A. ; DIAS, J. ; PAIVA, N. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; SILVA, D. A. Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental. **Psicologia em pesquisa**, v. 2(2), p. 51-60, 2008.

MOTA, M. M. P. E ; LISBOA, R. ; DIAS, J. ; GONTIJO, R. ; PAIVA, N. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; SILVA, D. A. Morfologia Derivacional e Alfabetização. **Virtú**, v. 5, p. 1-10, 2007.

MOTA, M. M. P. E ; SILVA, K. . Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, v. 1(2), p. 86-92, 2007.

MOTA, M. M. P. E. Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 2012a, 29(1), 89-94, janeiro - março.

_____. Considerações metodológicas e conceituais sobre a construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas. **Avaliação Psicológica**, 2012b, 11(1), pp. 77-82.

_____. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. *In*: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

_____. A consciência morfológica é um conceito unitário? *In*: MOTA, M. M. P. E. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.

_____. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 14(1), p. 159-166, 2009b.

_____. Book Review “Improving Literacy by Teaching Morphemes”. **Psicologia em Pesquisa**, 2(01), 95-97, janeiro-junho, 2008a.

_____. Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional. **Interação**, v. 12(1), p. 115-123, 2008b.

_____. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12(2), p. 347-355, 2008c.

_____. Complexidade Fonológica e Reconhecimento da Relação Morfológica entre as Palavras: Um Estudo Exploratório. **Psic**, v. 8(2), p. 131-138, 2007.

NAGY, W. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension. *In*: WAGNER, R. K.; MUSE, A. E. TANNENBAUM, K. R. (Eds.) **Vocabulary acquisition**: implications for reading comprehension. New Yourk: Guilford Press, p. 52-77, 2007.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do Processamento Fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. G. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e**

escrita: estudos com crianças brasileiras. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 155-165.

NUNES CARRAHER, T. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia do Português. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, 1, 269-285, 1985.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. **Developmental Psychology**, v. 33, nº 4, p. 637-649, 1997.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Children's reading and spelling: beyond the first steps.** London: Wiley-Blackwell, 2009

_____. **Improving Literacy by teaching Morphemes.** London: Routledge, 2006.

PANCIERA, S. D. P.; ROAZZI, A. Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. In: EISENBERG, Z.; PARENTE, M. A. M. P. (Org.). **Psicologia da linguagem: da construção da fala as primeiras narrativas.** 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2010, v. 2, p. 191-211.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita.** 200p. Tese (Doutorado em Cotutela) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes, França, 2007.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais.** 3ª Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

PORTUGAL. **Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais.** Disponível em <<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>> Acessado em 28/01/2013.

PINHEIRO, A. M. V. **Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau.** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Dislexia, 1996.

PIRES, F. **O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita:** um estudo de intervenção. (The impact of explicit teaching of morphological strategies on the development of spelling: an intervention study). Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2010.

ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do português.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROSA, J. M. S. **Lição: morfemas por um fio.** Concurso de Provas Públicas para recrutamento de um Professor Coordenador no domínio da Psicologia Educacional. Lisboa, 2008.

_____. **Morphological awareness and spelling development.** 332p. Thesis (Doctoral of Philosophy) - Department of Psychology, University of Oxford Brookes, Oxford, 2003.

ROSA, J. M.; NUNES, T. Can children's spelling of schwa vowels in stems be improved? **Educar em revista**, nº 38/set.–dez., 113-127, 2010.

SEABRA, A. G.; MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Aritmética. *In*: SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Avaliação neuropsicológica.** 2ª Ed. São Paulo: Memnon, 2009.

SEIXAS, M. C. **O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos.** 145p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Algarve e Escola Superior da Educação de Lisboa, Portugal, 2008.

SILVA, M. C. P. S.; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português:** morfologia. São Paulo, Cortez, 1997.

SINGSON, M.; MAHONY, D.; MANN, V. The relation between reading ability and morphological skills: evidence from derivational suffixes. **Reading and writing: An Interdisciplinary Journal**, 12, 219-252, 2000.

SOUSA, E. O. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura:** estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo, 2005. 175 p. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SPENCER, A. **Morphological Theory:** an introduction to word structure in Generative Grammar. Malden: Blackwell Publishers, 1991.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em revista**, nº 38/set.–dez., 157-171, 2010.

TAMBA-MECZ, I. **A semântica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

TUNMER, W. E.; HOOVER, W. A. Language-related factors as sources of individual differences in the development of word recognition skills. *In*: THOMPSON, G. B.; TUNMER, W. E.; NICHOLSON, T. **Reading acquisition processes.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, p. 123-143, 1993.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Prova de escrita

Pseudopalavras – tarefa de escrita 1:

1	Aliquesa. A minha avó nasceu em Alique; é Aliquesa. Aliquesa.
2	Bomeziu. O garoto bomeziu o que estava preso. Bomeziu.
3	Valineza. Ela só queria andar com valineza. Valineza.
4	Tabofaram. Ontem eles tabofaram seus pés. Tabofaram.
5	Zonil. Não seja zonil com seus pais. Zonil.
6	Arlinesa. Se ela vive em Arlina é Arlinesa. Arlinesa.
7	Paveza. Você gostaria de nadar com paveza. Paveza.
8	Casabiu. O sofá casabiu na sala. Casabiu.
9	Cataniram. Os cachorros cataniram no domingo passado. Cataniram.
10	Colhagorão. As meninas colhagorão o dia todo. Colhagorão.
11	Aparuvesa. A menina nasceu em Aparuva; é Aparuvesa. Aparuvesa.
12	Dederão. Os pássaros dederão na próxima primavera. Dederão.
13	Epilaram. Minhas primas epilaram mais no sábado. Epilaram.
14	Faderil. A moça é faderil. Faderil.
15	Fageza. Quando o viu ela exclamou: que fageza! Fageza.
16	Flamiram. Todos flamiram antes do almoço. Flamiram.
17	Forfaiu. Este remédio forfaiu no seu organismo. Forfaiu.

18	Tarofeza. Ele queria brincar com tarofeza. Tarofeza.
19	Genginil. Você tem um cabelo genginil. Genginil.
20	Golparão. Logo elas golparão o que precisam. Golparão.
21	Riladesa. A minha prima mora em Rilade e por isso é Riladesa. Riladesa
22	Invediu. Minha vizinha invediu toda a situação. Invediu.
23	Valitarão. Os preços valitarão no próximo mês. Valitarão.
24	Jacofil. Não suporto quando você está jacofil. Jacofil.
25	Jemuarão. Os meninos jemuarão somente pela manhã. Jemuarão.
26	Jomboiu. O baile jomboiu até a madrugada. Jomboiu.
27	Liboarão. Os gatos liboarão apenas na caixa de areia. Liboarão.
28	Lisaniu. Ela lisaniu todo o cabelo. Lisaniu.
29	Pomegaram. Eles pomegaram até o amanhecer. Pomegaram.
30	Localiu. O carro localiu até a serra. Localiu.
31	Malideza. Este senhor age com malideza. Malideza.
32	Manogil. Minha prima é tão manogil. Manogil.
33	Melandearão. Esses doces melandearão o seu dia. Melandearão.
34	Milachesa. Se ela nasceu em Milache é Milachesa. Milachesa.
35	Rederil. Não seja rederil nas aulas. Rederil.
36	Milafesa. Esta boneca veio de Milafa; logo, é Milafesa. Milafesa.
37	Mirdoram. As mulheres mirdoram diariamente. Mirdoram.
38	Norubesa. Ela nasceu em Noruba e por isso é Norubesa. Norubesa.

39	Ovacil. O rapaz foi ovacil durante a viagem. Ovacil.
40	Pacheza. Ele gosta de comer com pacheza. Pacheza.
41	Pafulhesa. A minha casa fica em Pafulha; assim eu sou Pafulhesa. Pafulhesa.
42	Pirtil. O cachorro é tão pirtil. Pirtil.
43	Galoferão. Os bebês não galoferão se você cuidar. Galoferão.
44	Patibeza. Ele gosta de jogar com patibeza. Patibeza.
45	Ratonizaram. Os pais ratonizaram seus filhos. Ratonizaram.
46	Tatemiu. O garoto tatemiu seu brinquedo. Tatemiu.
47	Ticeza. Ele só gosta de amigos com ticeza. Ticeza.
48	Impeziram. Todos impeziram pela manhã. Impeziram.

Palavras – tarefa de escrita 2:

1.	Acabarão. As próximas visitas acabarão mais cedo. Acabarão.
2.	Adquiriu. A senhora adquiriu um bom livro. Adquiriu.
3.	Aclamaram. Ontem todos aclamaram ao rei. Aclamaram.
4.	Baronesa. O que ela queria era ser baronesa. Baronesa.
5.	Acompanharão. Amanhã os médicos o acompanharão até o quarto. Acompanharão.
6.	Ágil. Esse funcionário é muito ágil. Ágil.
7.	Aconselharam. Os amigos aconselharam sobre isso na noite passada. Aconselharam.
8.	Afligiui. O filme de ontem não me afligiui. Afligiui.

9.	Beleza. Esta pintura tem uma grande beleza. Beleza.
10.	Acordarão. Na segunda-feira as crianças acordarão bem cedo. Acordarão.
11.	Acreditaram. Eles acreditaram em você. Acreditaram.
12.	Inglesa. Tenho uma professora que nasceu na Inglaterra, ela é inglesa. Inglesa.
13.	Pureza. O diamante tem um alto grau de pureza. Pureza.
14.	Advertiu. Meu pai me advertiu sobre o fato. Advertiu.
15.	Animaram. Seus filhos animaram a festa de sábado passado. Animaram.
16.	Conduziu. Seu pai a conduziu até o altar. Conduziu.
17.	Riqueza. O milionário tem uma grande riqueza. Riqueza.
18.	Beberão. Os alunos beberão todo o suco após o recreio. Beberão.
19.	Princesa. Ela era linda como uma princesa. Princesa.
20.	Dureza. O ferro tem uma grande dureza. Dureza.
21.	Concluíram. Ontem todos concluíram o trabalho com rigor. Concluíram.
22.	Consumiu. O menino consumiu todo o chocolate. Consumiu.
23.	Contarão. Os meninos contarão piadas na festa do próximo sábado. Contarão.
24.	Difícil. Essa situação é muito difícil. Difícil.
25.	Duquesa. No palácio vivia uma duquesa. Duquesa.
26.	Jogarão. As crianças jogarão futebol semana que vem. Jogarão.
27.	Exigiu. Ele exigiu que todos saíssem do quarto. Exigiu.
28.	Escocesa. A Maria nasceu na Escócia, ela é escocesa. Escocesa.
29.	Falarão. Na sala de aula falarão sobre tudo. Falarão.
30.	Febril. A criança esteve febril durante a noite. Febril.

31.	Franqueza. Você pode falar com toda a franqueza. Franqueza.
32.	Fértil. Essa terra é fértil. Fértil.
33.	Francesa. Esta menina veio da França, ela é francesa. Francesa.
34.	Gentil. A professora demonstrou-se muito gentil. Gentil.
35.	Levaram. Os meninos levaram lápis e papel. Levaram.
36.	Imbecil. Aquela piada foi um tanto imbecil. Imbecil.
37.	Pobreza. Ninguém deve viver na pobreza. Pobreza.
38.	Hostil. Penso que a atitude poderia ter sido menos hostil. Hostil.
39.	Japonesa. Esta boneca é japonesa. Japonesa.
40.	Mentiu. Por que você mentiu para mim? Mentiu.
41.	Norueguesa. A Mariana é da Noruega, por isso é norueguesa. Norueguesa.
42.	Conseguirão. Em breve vocês conseguirão o que desejam. Conseguirão.
43.	Curtiu. A garota curtiu o passeio de moto. Curtiu.
44.	Safadeza. Você só gosta é de safadeza. Safadeza.
45.	Tiraram. Mês passado tiraram todos os apartamentos. Tiraram.
46.	Tristeza. Fale comigo se sentir tristeza .Tristeza.
47.	Útil. Sua ajuda será útil. Útil.
48.	Visitaram. As crianças visitaram muitos lugares no ano passado. Visitaram.

APÊNDICE 2**CLOZE: O ÚLTIMO DRAGÃO**

Adaptação de Elenice Machado de Almeida

Antigamente, quando um príncipe queria se casar com uma _____, precisava matar um dragão. Não importava se a moça era bela ou não. Neste caso, _____ não se põe à mesa.

Ora, como existiam muitos príncipes que quiseram casar _____ muitas _____, sabem o _____ aconteceu?

Os dragões foram _____. Uns foram caçados. Outros _____ para mundos distantes. Foram _____ que, na pressa de _____ esqueceram um ovo aqui _____ Terra.

Ovo de dragão _____ muito para chocar. Se _____ me engano, mais ou _____ uns mil e quinhentos _____, por aí.

E foi Beto _____ achou o ovo de dragão no quintal da casa _____.

O ovo era grande e sua casca era dura, _____ de quebrar.

O dia amanheceu e o ovo _____. Beto procurou em toda a casa e nada. Onde estaria o ovo? Ele sabia que o filhote estava pronto para _____.

De repente, sua irmã aparece com um _____ nas mãos. O que os irmãos farão? Onde eles _____ esconder o dragão?

Beto já _____ um cachorro, dois gatos, _____ periquitos, quatro cobaias...

Por _____ foi fácil entender _____ que dona Ana, a _____ do Beto, não achou _____ nenhuma no tal dragãozinho.

Mas vocês sabem como é. Ela acabou concordando com o Beto, um dragão a mais na casa, não ia fazer diferença.